LUND UNIVERSITY

Samspel för förändring

En konsultationsmodell för arbete med elever i svårigheter

Liljegren, Britta

2001

Link to publication

Citation for published version (APA):
Liljegren, B. (2001). *Samspel för förändring: En konsultationsmodell för arbete med elever i svårigheter*. [Doktorsavhandling (monografi), Institutionen för psykologi]. Department of Psychology, Lund University.

Total number of authors:
1

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: https://creativecommons.org/licenses/

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

SAMSPEL FÖR FÖRÄNDRING

Britta Liljegren

Samspel för förändring

En konsultationsmodell för arbete med elever i svårigheter

COPYRIGHT ©
Britta Liljegren 2001

SÄTTNING
Ilgot Liljedahl

TRYCK
Sociologiska institutionen, Lunds universitet 2001

OMSLAG
Kjell E. Eriksson

OMSLAGSBILD
Paul Klee, utan titel, 1939

ISBN 91-628-4868-2

DISTRIBUTION
Britta.Liljegren@psychology.lu.se

Innehåll

Förord 9
Inledning 11
Syfte med avhandlingen 15

Del I – Praktisk och teoretisk förankring 19

KAPITEL 1
Psykologarbete i skolsammanhang 21
En skola för alla 21
Elever i svårigheter 23
Barnombudsmannens fakta om barn och ungdom 24
Psykiatriseringen av barns problem 28
Skolproblem, socioekonomisk tillhörighet och familjesituation 29
Skolreformer under nittiotalet – decentraliseringsprocessen 31
Kommunal stödverksamhet och elevhälsa 35
Psykologens konsultativa funktion och position 37
Konsultationsprocessen ”Från problem till lösning” 39
Förutsättningar för psykologarbete i skolan – en sammanfattning 42

KAPITEL 2
Ett interaktionellt och korttidsterapeutiskt perspektiv 43
Val av teoretisk bakgrund 43
Familjeterapins historiska rötter 47
Familjesystemisk grund för konsultationsmodellen 51
Haley och den strategiska korttidsterapin 56
de Shazer och den lösningsfokuserade terapin 60
Sammanfattning av den strategiska korttidsterapin 61
Kritiska reflektioner angående familjeterapins grunder 63

Del II – En samspelsmodell för skolkonsultation 67

KAPITEL 3

Konsultationsmodell med interaktionellt perspektiv 69
Samspelsteori, samverkansformer och samtalsmetod 69

KAPITEL 4

Samspelsteori för skola och familj 73
Samspelet inom och mellan olika system 73
Mellanmänskligt beteende som kommunikation 75
Individuell verklighetsuppfattning 78
Meningsskapande samspel – föräldraskap och lärarskap 79
Samspelsmönster i utvecklingsperspektiv 95
Följdsatser för problemupplösning 103

KAPITEL 5

Samverkansformer för skolans utvecklings- och elevvårdsorganisation 107
Mötet mellan lärare, elever, föräldrar och specialister 107
Mötet mellan specialister, lärare, föräldrar och barn 108
Skolledning 109
Arbetslagsnivån 111
Resursteam och specialistfunktioner 111
Problemlösning i en flerstegsprocess 114
Olika typer av samtal 118

KAPITEL 6

Samtalsmetod för konsultationsprocessen 123
Samtal från ”problem” till ”lösning” 123
Förhållningssätt 123
Definition av relationer, syfte och ramar 128
Genomgång av aktuell och önskad situation ur individ- och samspelsperspektiv 130
Formulering av handlingsplan och avslutning av samtalet 136
Uppföljning och utvärdering 138
Kompletterande interventioner för förändring 139
Andra verksamhetsformer i förhållande till modellen 142

KAPITEL 7

Konsultationsmodellen i praktiken 145

Sammanfattning av modellens huvudprinciper 145
Specialpedagogiskt praktikfall 152

Del III – Undersökning av modellens användbarhet 159

KAPITEL 8

Frågeställningar och metod 161
Undersökningens huvudfrågor och underteman 161
Deltagare 164
Undersökningsmetoder och genomförande 170
Bortfallsanalys och representativitet 175
Svarsanalys- och redovisningsmetoder 180

KAPITEL 9

Psykologer och specialpedagoger – en jämförande svarsanalys 183
Tjänstgöringssituation 183
Specialistorganisation 186
Modelltillämpning 188
Konsekvenser för berörda parter 199
Skillnader vid jämförelse med tidigare arbetssätt 203
Uppfattning om orsakssammanhang 209
Olika aspekter av modellens användbarhet 213
Vidareutveckling av modellen 221
Övriga frågor 224
Sammanfattning av undersökningsresultaten 224

KAPITEL 10

Aktuella psykologuppdrag 227
Sammanfattning av elva uppdrag 228
Illustration av fyra psykologuppdrag 230
Reflektioner angående de elva uppdragen 251

KAPITEL 11

Avslutande reflektioner 253
Modellens giltighet 253
Sex kriterier på användbarhet 256
Slutreflektion 264

Referenslitteratur 267

Summary 275

Appendix A – Svarskategorier och svarsfrekvenser
för psykologer och specialpedagoger 285

Appendix B – Kursplaner för psykologerna
Utdrag ur utbildningsplan för specialpedagogern 331

Förord

I denna avhandling presenteras och undersöks en konsultationsmodell där begreppen samspel, utveckling och skolsammanhang har en nyckelroll. Dessa begrepp kännetecknar även tillkomsthistorien. Jag vill därför tacka ett stort antal personer som bidragit till mitt arbete, indirekt eller direkt, från lågstadium till universitet.

Som skolpsykolog under 70- och 80-talet på Svenshögs rektorsområde i Lund fick jag rika tillfällen till kvalificerade meningsutbyten och arbetsuppgifter i ett öppet och generöst utvecklingsklimat. Elevvårdsteamet, under ledning av Eric Lawesson och Christina Grundsell, genomförde ett utvecklingsarbete i elevvård som för min del bl a möjliggjorde en kvalificerad vidareutbildning i familjeterapi för förstärkt skol- och familjesamverkan. Detta utvecklingsarbete understöddes av Ulla Prytz som kommunal skolutvecklare och uppmärksammades av Arne Kristofferson, Anna-Greta Ljung och Gunvor Larsson från dåvarande länsskolnämnden i Malmöhus län. Samtliga dessa personer skapade förutsättningar för många spännande samspel med skolledare, kollegor och annan elevvårdspersonal från hela södra regionen.

Genom Lars Johansson vid Lärarhögskolan i Malmö engagerades jag i påbyggnadsutbildningen av blivande specialpedagoger från slutet av 80-talet och framåt. Lars, hans kollegor och ett mycket stort antal studerande har på olika sätt inspirerat, givit stöd för eller konstruktivt utmanat mitt arbete.

Lars Trygg, vid dåvarande Institutionen för tillämpad psykologi, administrerade och understödde uppdragsutbildningar som jag gav för yrkesverksamma psykologer inom skola och förskola under åren 92-99 – kurser som i hög grad stimulerade min egen utveckling.

Många andra kollegor och skolpersonal har engagerat deltagit i fortbildning och handledning av skilda slag. Tack för rikt erfarenhets- och meningsutbyte.

Alldeles särskilt vill jag tacka er psykologer och specialpedagoger som deltog i denna undersökning, och som jag av sekretesskäl tyvärr inte kan namnge. Ni gjorde en fantastisk insats genom att avge mycket innehållsrika och välformulerade enkät- eller intervjusvar, trots er stora arbetsbörda på fältet.

Ett mycket särskilt tack också till följande personer: Margot Bengtsson, min handledare, som såg till att jag fick doktorandtjänst under våren 97 – en helt

nödvändig förutsättning för hela avhandlingsarbetet. Hennes stora och varaktigt positiva intresse och stöd för mitt arbete, utifrån ett medvetet och kritiskt förhållningssätt till psykologisk forskning, har varit ett mycket viktigt bidrag. Alf Andersson, som läste positivt och gav kreativa synpunkter på mitt manus då det ännu befann sig i ett tämligen osorterat skick. Det är också honom jag har att tacka för avhandlingens huvudtitel. Jitka Linden, som var opponent på mitt slutseminarium och som på ett sällsynt skickligt sätt bistod mig i hela slutskedet av arbetet. Hennes välfunna och lyftande kommentarer, utifrån noggrann läsning och med stor lyhördhet för mina frågor och utgångspunkter, gav mig inspiration att slutföra manusskrivandet inom den utsatta tiden. Även Carl-Martin Allwood gav som examinator mycket värdefulla och kompletterande synpunkter i slutstadiet.

Flera andra forskare och doktorander, främst inom institutionens nybildade avdelning för utvecklingspsykologi, har deltagit i arbetsseminarier, gett stöd och stimulerat tänkandet – tack för er viktiga medverkan.

Tack även till doktorandgruppen i SB-husets fikarum, som under initierad och hållfast ledning av Susanne Wiking har utgjort ett gott kamratstöd i arbetet.

Alan Crozier översatte kongenialt avhandlingens sammanfattning till engelska.

Kjell E. Eriksson ansvarade med finess och gott samarbete för layout, omslag och tryckning, och Ilgot Liljedahl var kunnig sättare.

Gunnar har hela tiden följt mitt projekt och gjort den enskilt största stöd-insats-en. Hans bidrag är mångfaldiga. Han har funnits till hands när arbetet känts tungt, och han har delat glädjen över framsteg. Han har läst, diskuterat, föreslagit ändringar och gjort datortekniska redigeringar av olika versioner inför seminarier och inför tryckningen. Med värme och humor och tankväckande kommentarer har han deltagit i en mångårig process och bara tröttnat någon enstaka gång. Tack!

Anders har deltagit i det Andersson-Liljegrenska seminariet sen han föddes och tillfört många, unga och entusiasmerande synpunkter på skola, föräldraskap och psykologarbete.

Slutligen, ett tack till minne av min bror, Bengt. Hans insiktsfulla skildringar av svåra upplevelser fördjupade på många sätt min förståelse och mitt engagemang i förnyelsearbete för barn och unga i svårigheter.

Lund i augusti 2001
Britta Liljegren

Inledning

Barn och ungdomar tillbringar ett betydande antal av livets vakna timmar inom en mer eller mindre obligatorisk skola och förskola. För den som är intresserad av barns utveckling och uppväxtvillkor är skolan ett helt unikt ställe för deltagande observation och kunskapssökande. Den aktuella samhälls- och familjesituationen präglas av ökad komplexitet, hög förändringstakt och allmänt höjda kompetenskrav i arbetslivet. Flertalet kvinnor är i arbete även utanför hemmen. Det finns ett växande antal ombildade familjer, enförälderfamiljer och familjer med annat hemspråk än svenska. Dessa förhållanden ställer allt högre krav på undervisningen och på en samlad skolbarnsomsorg under hela dagen. Skolan och den offentliga barnomsorgen har därmed fått ett allt starkare inflytande över barnens och hela familjens liv samt blivit en allt viktigare arena för samhällets strävan att bevara och främja barns psykiska hälsa. Samarbetsklimatet och den professionella kompetensen spelar en stor roll för hur barnen trivs i skolan, hur de kan växa i kreativitet, ansvars- och självkänsla, eller hur de kan få erfara misslyckanden, utstötning och mobbning. Skolgången är på många sätt avgörande för hur det kommer att gå för barn och ungdomar i framtiden.

Behovet av ökad elevvårdskompetens har växt sig allt större och formulerats allt tydligare i officiella dokument; senast i den nyutkomna elevvårdsutredningen (SOU 2000:19). Begreppet ”elevvård” har funnits i ca trettio år i officiella dokument, och det har använts på framför allt två olika sätt. Dels har det gällt för allt arbete som alla på skolan gör för att eleverna ska trivas och få det stöd de behöver, antingen de anses ha särskilda stödbehov eller ej. Dels har det gällt som samlingsnamn för specialistfunktionerna inom skolan – skolsköterska, läkare, psykolog, kurator och ibland även studie- och yrkesvägledare och specialpedagoger – och då oftast med inriktning på verksamhet för barn som anses vara *i behov av särskilt stöd*. Det senare begreppet har kommit att ersätta begrepp som elever *med* svårigheter, eller barn *med* särskilda behov, för att markera ”en förskjutning av fokus från att se problemen som individuella till kontextuella” (Skolverket, 1998:160, s. 60), och det infördes i skollagen 1 juli 2000.

Barn i behov av särskilt stöd är ingen entydig statistisk grupp, utan definitioner och kategoriseringar är problematiska och oerhört beroende av vem som gör dem. Enligt Rydell (1990) kan mellan 10-20 procent av barnen generellt sett an-

ses ha svårigheter i skolan, här som i många andra länder i vårt kulturella närområde. Nationella kvalitetsgranskningar har visat på en mycket stor variation mellan olika skolors bedömningar, från 10 till 50 % av alla elever, och ibland t o m 75 %, vilket sammanhänger med definitioner, upptagningsområdenas karaktär samt toleransnivå (Skolverket, 1998:160; Skolöverstyrelsen, 1989:1). Ofta rapporteras även en allmänt ökad orosnivå i skolmiljön. En viktig utgångspunkt för elevvårdsutredningen (SOU 2000:19) har varit att lärande och hälsa påverkas av samma generella faktorer. Elevvård och skolhälsovård föreslås omorganiseras från ”dubbla spår” till *en* samlad och lagstadgad verksamhet under benämningen ”elevhälsa” (se kapitel 1). I utredningen framgår vidare att elevvårdspersonalens erfarenheter och kunskaper sällan dokumenteras på ett systematiskt sätt, och att de därmed inte heller används som underlag för uppföljning, utvärdering och utvecklingsarbete av skolan som system.

Som psykolog i skolvärlden sedan början av 70-talet har jag under alla år själv erfarit behov av verksamhetsutveckling, både inom mitt eget och andras specialistområden. Skolpsykologins historiska upprinnelse anses vara Binet-Simons konstruktion av en ”intelligensmätningsskala” 1904 (Egidius, 1970). Alltsedan dess har psykologin fått ett växande inflytande inom den västerländska skolvärlden. År 1913 tillsattes en skolpsykolog i London, på 20-talet började titeln dyka upp i USA och Danmark fick sina första skolpsykologer på 30-talet. Antalet var emellertid litet fram till 1950, då en väldig expansion av verksamheten satte igång i hela västvärlden. Sverige fick sin första tjänst i Göteborg 1949 och nästa tjänst inrättades i Lund 1955. The International School Psychology Association (ISPA) bildades i Stockholm 1982 och omfattade i februari 2001 tjugotre nationer med varierande grad av skolpsykologisk verksamhet. År 1956 rekommenderade UNESCO att det skulle finnas minst en skolpsykolog per 6 000 skolbarn, en siffra som överskridits i vissa länder och underskridits i andra.

Antalet skolpsykologer har sedan 70-talet visat en stadigt ökande trend i USA (Reschly, 2000), medan antalet kommunalt anställda skolpsykologer i Sverige (årsarbetare) under 90-talet har varierat på ungefär samma nivå mellan 293-361 (SOU 2000:19). En heltidsanställd svensk skolpsykolog ansvarar som mest för 35 skolor med 6.500 elever, och som minst för 1 skola och 310 elever (Lärarförbundet, 2000). Vid 70-talets mitt vägde i USA andelen kvinnor och män i yrket ganska jämnt, senare har andelen kvinnor ökat med ca 10 % om året till 70 % 1999 (Reschly, 2000, ss. 508-509). Det internationella genomsnittet var redan tidigare ca 68 % kvinnor (Saigh & Oakland, 1989, s. 8). I en aktuell undersökning uppges andelen kvinnliga skolpsykologer i Sverige vara ca 83 % (Lärarförbundet, 2000). Skolpsykologins kvantitet och kvalitet samvarierar enligt Saigh och Oakland i hög grad med ländernas ekonomi och utbildningsresurser. Kvaliteten på arbetet bedöms vara genomgående högst i länder där utbildning värderas högt och som har ett väletablerat allmänt skolsystem. Engelskan har blivit

universalspråket, här som inom psykologin för övrigt, och engelsktalande länder har därmed ett försprång i utvecklingen.

Den stora majoriteten av skolpsykologer som anställts efter andra världskrigets slut i USA, England, Frankrike, Danmark, Norge och Sverige har haft likartade arbetsuppgifter, att testa barn med skolsvårigheter samt ge förslag till åtgärder på grundval av testresultat och intervjuer (Egidius, 1970). Samtidigt uppvisar skolpsykologin en omfattande och växande variation av arbetsuppgifter som alternativ till denna tradition. Diskussionen om yrkesrollen har ofta varit mycket intensiv, många har kritiserat den individutredande och sorterande funktionen och man har på olika sätt velat undvika att vara del av skolans maktapparat. Som aktuell internationell trend problematiseras bristen på professionalism och vägledande generella principer, och både bredd och fördjupning av verksamheten efterlyses (Reynolds & Gutkin, 1999; Saigh & Oakland, 1989; Talley, Kubiszyn, Brassard & Short, 1996).

Ett framträdande tema i internationella tidskrifter och litteratur under 90-talet är att skolpsykologerna fortfarande i alltför hög grad arbetar utifrån en individorienterad ”medicinsk” modell, dvs med diagnosticering av enskilda barn och ungdomar som misstänks ha oförmågor, dysfunktioner och skador av olika slag, och med syftet att identifiera och legitimera behov av specialundervisning. Som angelägen reform inom yrket föreslås mer ekologiska synsätt där ”dysfunktioner” förstås som ingående i flerskiktade och interaktiva system. Målet för den skolpsykologiska verksamheten bör i det enskilda fallet vara *problemlösning* snarare än kategorisk klassificering. Detta arbete bör kombineras med *övergripande insatser* för att understödja både barnens och lärarnas mentala hälsa och lärande mera generellt. *Skol- och familjesamverkan* med koordinering av barnens ”dubbla läroplaner” framställs som väsentlig för barns skolframgång, och psykologers delaktighet i utformning av modeller inom detta område som högst önskvärd. (För dessa teman om önskvärd utveckling se exempelvis Abidin, 1996; Christenson & Buerkle, 1999; Christenson & Conoley, 1992; Conoley & Gutkin, 1995; Hendersson & Berla, 1995; Pelco, Jacobson, Ries & Melka, 2000; Reschly, 2000; Sheppard & Dawson, 1998; Sheridan & Gutkin, 2000.)

I Reynolds och Gutkins omfattande handbok i skolpsykologi (3:e uppl. 1999, kapitel 23) beskriver Gutkin och Curtis ”School-based Consultation” som en grundläggande yrkesfunktion. Den baseras på den ”skolpsykologiska paradoxen” att psykologen först och främst måste uppmärksamma och påverka de vuxnas agerande för att på bästa sätt kunna hjälpa barnen. Konsultation definieras som problemlösning i samarbete mellan en specialist (consultant) och en eller flera personer (consultees = personal och föräldrar) där de senare har det direkta ansvaret för klientens välbefinnande (client = elev/-er). Detta sätt att arbeta kallas för ”Indirect Service Delivery Model”, vilket enligt Gutkin och Curtis *inte* bör tolkas som att psykologen är förhindrad ha direkt kontakt med dem det gäller, eller att utföra bedömningsaktiviteter o dyl. Det indirekta består istället i det

ofrånkomliga faktum att det alltid finns andra vuxna ”mellan” psykologen och barnen, med det direkta ansvaret för deras utveckling och välbefinnande. Det är framför allt pedagoger och föräldrar som möter och behandlar barnen utifrån de intentioner som konsultationen ger upphov till. Konsultationsmetoder där även föräldrarna deltar som jämbördiga partners förefaller särskilt framgångsrika (1999, ss. 625-626). Gutkin och Curtis påpekar att Caplans psykodynamiska modell för mentalhälsokonsultation (1970) ibland uppfattas som grund för alla konsultationsmodeller, eftersom den var en av de första som artikulerades i detalj. Men skolbaserad konsultation är *inte en* metod, utan en ansenlig mängd modeller med skiftande orientering har publicerats i den internationella litteraturen under ett halvt sekel. Gutkin och Curtis uppger ett stort antal referenser inom området samt redovisar mer ingående tre metoder, varav en är Caplans och de två andra är tydliga alternativ (ss. 598, 615-624). Samtidigt framhålls behovet av fortsatt forskning och utveckling inom området.

I Sverige har framför allt Egidius (1970), Wiking (1973), Goldinger (1979; 1991), och Granström (1981) försökt definiera psykologrollen i skrift utifrån egna yrkeserfarenheter, med ambition att vidga perspektivet till elevernas omgivande sociala system och därigenom höja kvaliteten i arbetet till gagn för eleverna. En arbetsgrupp under dåvarande Skolöverstyrelsen (1977) gjorde ett försök att ta fram ett program för skolpsykologin utifrån en modell där psykologens roll som skolutvecklare betonades, med både pedagogiska, terapeutiska och organisationsutvecklande arbetsuppgifter. De förebyggande och behandlande insatserna framhölls även i senare styrdokument för elevvård (Andersson, Bergling, Rask & Sandegård, 1986). En konsultationsmodell för skolan baserad på Caplans mentalhälsomodell har föreslagits av Pålhagen (1987) och Hansson (1993). Dock har skolpsykologens arbetssätt endast undantagsvis utforskats mera vetenskapligt. En sociologisk närstudie har gjorts av en grundskolas elevvård (Lundén & Näsman, 1980), och i skrivande stund har just utkommit en avhandling med det explicita syftet att utforska skolpsykologers rolltagande inom ramen för vad författaren kallar en ”medarbetarroll” (Guvå, 2001, s. 36).

I likhet med så många andra psykologer i skolan blev jag själv alltmer tveksam till den förutbestämda ”organisatoriskt-administrativa” rollen som testutredare, resursfördelare och omplacerare. Inom ramen för ett utvecklingsarbete i elevvård vidareutbildade jag mig i bl a familjeterapi i syfte att förstärka skol- och familjesamverkan. Jag önskade även generellt sett en fördjupning i bedömningen och bemötandet av skolans sk problembarn. Som handledare och utbildare på frilansbasis utvecklade jag en generell modell för elev- och personalutveckling för ett rektorsområde (Liljegren 1987; 1991/2000; 1995). Med boktiteln ”Elever i svårigheter” eftersträvade jag att mynta ett nytt begrepp för målgruppen och därmed förstärka ett interaktionellt perspektiv på elevers skolsvårigheter och på problemens lösning. Nu kan jag i elevvårdsutredningen konstatera att detta begrepp sprider sig (SOU 2000:19, ss. 19, 175, 180). Ända sen tillkomsten av

specialpedagogutbildningen 1990, med dess då nya mål att förbereda de studerande för såväl skolutvecklande, handledande som undervisande uppgifter, har mitt intresse växt även för denna yrkesgrupp. Med sin överlappande ställning som både lärare och specialister kan de betraktas som speciellt viktiga samarbetspartners till psykologerna.

Elevvårdsarbetet som vetenskapligt fält befinner sig i en skärningspunkt mellan olika discipliner som har människan och hennes välbefinnande och växande som sitt forskningsområde – pedagogik, psykologi, sociologi, socialt arbete, medicin. För att detta mångkulturella kunskapsområde ska kunna tillföras skolverksamheten behövs ett flerprofessionellt *teamarbete* med en gemensam referensram som kan härbärgera och integrera olika perspektiv – en ”metamodell”. Bl a till följd av det ständigt hårda trycket på akut problemlösning får dock yrkesutövarna sällan utrymme att utveckla en sådan teoretisk integrering och ett reflekterat yrkeskunnande. Forskningsuppgifter ingår nästan aldrig på ett direkt sätt i verksamheten eller inom tjänsten och klyftan blir ofta stor mellan forskning och praktik. Det förefaller därför väsentligt för den fortsatta utvecklingen att teoretiska perspektiv och tillämpningar som kan vara vägledande för denna särskilda verksamhet formuleras, prövas och utvecklas. Mitt arbete med dessa frågor ledde småningom över till denna avhandling.

Syfte med avhandlingen

Huvudsyftet med avhandlingen är att formulera en teoretiskt och empiriskt förankrad konsultationsmodell för psykologer i skolsammanhang, där idéer och handlingsstrategier tydliggörs så att de kan tillämpas, värderas och vidareutvecklas av andra yrkesutövare. Vidare är syftet att undersöka modellens användbarhet i kommunikation med initierade andra – yrkesutövare som de facto praktiserat den och kritiskt kan granska både idéer och tekniker.

Viktiga utgångspunkter för modellkonstruktionen har varit psykologens konsultativa position i skolan – det finns alltid pedagoger och föräldrar mellan specialisten och barnen – samt behovet av varaktig problemlösning i det enskilda fallet och preventiva insatser för alla i skolan. Med begreppet ”konsultation” avses en central yrkesfunktion, där psykologen leder en problemlösnings- och utvecklingsprocess utifrån initiativtagarens frågeställningar och i samverkan med direkt berörda parter – personal, föräldrar och barn. Modellen har konstruerats utifrån ett interaktionellt perspektiv med betoning på samspelsprocesser mellan vuxna och barn och dess konsekvenser för barns utveckling. Som en röd tråd finns idéen om att mening och innebörd konstrueras i samspel med andra människor, genom muntlig eller skriftlig, verbal eller ickeverbal kommunika-

tion. Familjeterapeutiska idéer och tekniker har integrerats och översatts till konsultationsprocesser i skolan, varvid den strategiska korttidsterapin med dess resurs-, mål- och lösningsorientering har varit den mest tongivande inriktningen.

Modellen är generell i bemärkelsen att den tänks kunna tillämpas på olika typer av frågeställningar samt vid olika typer av personkombinationer på individ-grupp eller organisationsnivå. Uppdragets utformning kan variera från en tillfällig konsultation, till regelbunden personalhandledning, eller till en serie problemlösningssamtal med både personal, föräldrar och elever samtidigt närvarande. Modellens huvudprinciper tänks även kunna utgöra en referensram för psykologers, specialpedagogers och andra specialisters samarbete kring och med elever i svårigheter, samt för det mera övergripande utvecklingsarbetet.

Avhandlingen har tre delar:

1) Praktisk och teoretisk förankring. Här analyseras officiella styrdokument, undersökningsresultat samt familjesystem- och korttidsterapeutiska modeller med relevans för arbete med barn och ungdomar i svårigheter (kapitel 1-2).

2) Samspelsmodell för skolkonsultation. Här presenteras den föreslagna modellen för psykologarbete i skolan. Modellen omfattar en samspelsteori för skola och familj, samverkansformer för skolans utvecklings- och elevvårdsorganisation, samt en samtalsmetod för konsultationsprocessen ”från problem till lösning”, med praktiknära tekniker för enskilda uppdrag (kapitel 3-7).

3) Undersökning av modellens användbarhet. Här undersöks och illustreras modellens giltighet i kommunikation med tolv yrkesverksamma psykologer och femtio specialpedagoger som tillämpat den i sin yrkesmässiga praktik (kapitel 8-11).

Att göra teori av sin praktik och praktik av sin teori

Psykologin har som andra discipliner skapat en arbetsdelning där några tjänstgör som forskare medan andra tjänstgör som praktiker som ska tillämpa det utforskade. Som Polkinghorne och Gribbons (1999) påpekar så förväntas skolpsykologer, kliniker och arbetslivspsykologer ofta endast tillämpa det som andra har kommit fram till. Praktiker tränas således i första hand i att kunna ”konsumera” forskning, tillägna sig resultat och tillämpa dessa. Kunskap förvärvad ute på ”fältet” anses osystematisk och ovetenskaplig. När människor lämnar utbildningsinstitutionerna och kommer ut i denna (andra) praktik möter de en komplex verklighet där det är svårt att dra slutsatser om det enskilda fallet uti-

från korrelationsanalyser angående stora grupper, och där många vetenskapliga resultat verkar vara förenklade och dekontextualiserade. Det fungerar därmed sällan att på ett enkelt sätt tillämpa det man lärt sig vid akademin. Yrkesutövaren måste själv öva upp en avsevärd skicklighet att göra bedömningar och att kunna tolka komplexa händelseförlopp på individ-, grupp- och organisationsnivå. Det finns ett stort behov av praktiknära forskning som skulle kunna användas som ett stöd i denna process. Detta gäller särskilt skolpsykologen, bl a till följd av den styvmoderliga behandling i både teori och praktik som denna specialitet vanligtvis får vid den akademiska grundutbildningen (jämför aktuella kursplaner).

Samspel mellan konkret och generell kunskap utgör kärnan i professionell kompetens (Lindén, 1998; Rolf, 1995). Strävan att beskriva en verksamhet med generella termer förknippas med professionaliseringen. Sådana beskrivningar underlättar kommunikation mellan utövare och kan ligga till grund för kriterier för kvalitetssäkring. Arbetet med denna avhandling har utgått från att låta teori och praktik mötas inom psykologens verksamhetsområde med förhoppningen att kunna bidra till utveckling av det professionella förhållningssättet inom elevvårdsområdet mera generellt. Modellkonstruktionen bygger på erfarenheter av ett mycket stort antal ”fall”, dels genom egen direkt praktik och dels indirekt genom handledning av ett stort antal psykologer och pedagoger, bl a med hjälp av ingående videoanalyser av rollspelade situationer. Denna samspelsprocess mellan konkret och generell kunskap täcks bäst av begreppet *abduktion*, vilket enkelt uttryckt innebär att ”ett enskilt fall tolkas med ett hypotetiskt övergripande mönster, som, om det vore riktigt, förklarar fallet i fråga” (Alvesson och Sköldberg, 1994). Tolkningen bestyrks sedan med nya iakttagelser som i sin tur förfinar och justerar teorin. Samtidigt som idéer har växt fram och mönster har testats mot enskilda ärenden har de även jämförts och vidareutvecklats med hjälp av redan formulerade modeller inom närbesläktade arbetsområden. Huvudsyftet med avhandlingen är pragmatiskt med en tydlig avsikt att åstadkomma förbättringar i yrkesmässig praktik och därigenom förbättringar för de klienter det gäller.

DEL I

Praktisk och teoretisk förankring

KAPITEL I

Psykologarbete i skolsammanhang

I avhandlingens första del, kapitel 1-2, presenteras konsultationsmodellens praktiska och teoretiska förankring. En professionell modell för specialistarbete i svenskt skolsammanhang bör kunna förankras i relevanta styrdokument och undersökningsresultat, även om det ligger utanför dess ram att analysera frågor om svenska skolans mål och måluppfyllelse i största allmänhet. I detta kapitel redovisas därför de bärande idéerna från nittiotalets läroplan och skolreformer, samt några aktuella undersökningsresultat angående svenska barn och ungdomars psykiska och sociala hälsa och deras behov av särskilt stöd i undervisningssituationen. Därefter följer avsnitt om kommunal stödverksamhet, om barnpsykiatrikommitténs och elevvårdsutredningens slutbetänkande, samt om psykologens/specialistens konsultativa funktion och position. Sist i kapitlet sammanfattas de viktigaste förutsättningarna för psykologarbete i skolsammanhang. De teoretiska grunderna för modellen redovisas i kapitel 2.

En skola för alla

Det finns en lång tradition i svensk skol- och reformpolitik att alla barn ska få en likvärdig grundutbildning – en skola för alla – som täcker varje medborgares behov av grundläggande kunskaper och färdigheter för ett meningsfullt deltagande i samhällslivet. Denna basutbildning har sedan den allmänna folkskolan infördes 1842 successivt utökats fram till 1962 från sex till nio år. Nästan en miljon barn går nu i svenska grundskolan (Barnombudsmannen, 1998). Fr o m sex års ålder har alla barn rätt att börja i skolan om föräldrarna så önskar, och från sju års ålder råder skolplikt. De flesta barn går i kommunala skolor, ett par procent av barnen går i fristående skolor och ytterligare några barn går i same-

skolan. Även den frivilliga gymnasieskolan är på god väg att bli en skola för alla, och av dem som lämnade grundskolan vårterminen 1996 gick 98 % i gymnasieskolan följande hösttermin (s. 49). Som komplement till grund- och gymnasieskola finns dock särskolan, uppdelad i grundsärskola, träningsskola och gymnasiesärskola, för de barn som bedöms psykiskt utvecklingsstörda och därmed oförmögna att tillgodogöra sig ordinarie undervisning. Antalet elever i grund- och gymnasiesärskola var läsåret 90/91 11 421 elever (Skolverket, 1995:74) och hade läsåret 00/01 ökat till 18 623 elever (Skolverket, 2001:196).

År 1973 tillkom lagen om allmän förskola, där alla barn fick rätt till förskoleplats från sex års ålder. Denna ersattes 1977 av en ny lag om barnomsorg som även omfattade barn i den lägre skolåldern (Richardson, 1999, ss. 117 ff). Den 1 januari 1998 infördes för första gången en läroplan för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998), och samtidigt överfördes tillsynen av förskola och skolbarnsomsorg från Socialstyrelsen till Skolverket. Lagstiftningen ingår från samma datum i skollagen, vilket innebär att förskolan numera utgör det första steget i samhällets samlade utbildningssystem för barn och ungdom. Förskolans sexårsverksamhet bildade en egen skolform, förskoleklassen, och läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Utbildningsdepartementet, 1994) reviderades 1998 till att även omfatta denna skolform (Utbildningsdepartementet, 1998). När begreppet ”skola” används ospecificerat i den fortsatta framställningen innefattar det därmed både förskola och skola. Allmänna föreskrifter för skolans verksamhet formuleras i skollagens 1 kapitel, 2 § (1985:1100):

> Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografiskt hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.
> Utbildningen ska ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd.
> Verksamheten skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt skall den som verkar inom skolan
> 1. främja jämställdhet mellan könen samt
> 2. aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden.

Dessa grundläggande värden betonas vidare i läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 5).

I skollagens 4 kapitel, 1 § (Skollagen, 1985:1100) föreskrivs att ”särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet”. Beslut om särskilt stöd fattas av rektor. Om en elev behöver särskilda stödåtgärder ”skall rektor även se till att ett *åtgärdsprogram* (min kurs.) utarbetas. Eleven och elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta vid utarbetandet av programmet” (Grundskoleförordningen, 1994:1194, 5 kap. 1 §) . Skolans ansvar för elever som har svårighe-

ter att uppnå utbildningsmålen fastställs i läroplanen under rubriken ”En likvärdig utbildning”, där likvärdighet förutsätter olikhet (s. 6):

> Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla.

Skolpersonalen har således ett mycket långtgående ansvar för att finna förhållningssätt och arbetsmetoder som når alla elever och ger dem möjlighet till optimal personlig, social och intellektuell utveckling. Dessa skolpolitiska ambitioner förutsätter tillgång till både variation och fördjupning i kunskaper och arbetssätt inom skolans ram. Utöver den strikt ämnesteoretiska kunskapen blir därmed även pedagogiska, utvecklingspsykologiska och socialpsykologiska kunskaper väsentliga för måluppfyllelsen enligt paragraferna ovan.

Skolan ska främja jämställdhet mellan könen men är samtidigt själv en alltmer könssegregerad arbetsplats. Av skolledarna är läsåret 00/01 61 % kvinnor (Skolverket, 2001:196), och andelen kvinnliga lärare är 73 % (Skolverket, 2001:198). Inom barnomsorgen totalt är 95 % kvinnor (siffrorna inkluderar förskolor och fritidshem i kommunal och enskild regi, samt familjedaghem). Även elevvårdsspecialisterna är påfallande ofta kvinnor. Blivande specialpedagoger är endast 2 till 3 av 24 personer i en utbildningsgrupp män, och i en nyligen publicerad enkätundersökning framkom att 83 % av de svarande skolpsykologerna och 95 % av skolkuratorerna var kvinnor (Lärarförbundet, 2000).

Elever i svårigheter

Under läsåret 87/88 granskade elva av de dåvarande länsskolnämnderna stödet till ”elever med svårigheter” (Skolöverstyrelsen, 1989:1). Här konstaterades bl a att uppfattningen om andelen elever i behov av extra hjälp och stöd växlade starkt mellan olika skolor – från ett par elever per klass upp till hälften av alla elever. Det var svårt att bedöma vad som var skillnader mellan olika lärares och skolors värderingar och arbetssätt, och vad som var ”verkliga” skillnader mellan eleverna. I grundskolan var det *pojkarna* som dominerade inom alla problemområden. Särskilt markant var detta bland elever som betecknades som okoncentrerade, oroliga och aggressiva, men i gymnasieskolan var denna dominans inte lika framträdande. De vanligaste hjälpmedlen för att identifiera elever med svårigheter var tester, diagnostiska prov och informationsöverföring via informella samtal eller konferenser, och det förekom etablerade informationsvägar båda inom och mellan de båda skolformerna.

Sedan Skolverkets tillkomst 1991 har denna instans huvudansvaret för de nationella kvalitetsgranskningarna, med ”Undervisningen av elever i behov av särskilt stöd” som ett av flera områden. Den senaste granskningen (Skolverket, 1998:160) skedde utifrån begreppet *elever i behov av särskilt stöd* (i motsats till elever med särskilda behov) där bytet av preposition är uttryck för ökat medvetande om att elevers svårigheter till stor del är ”kontextuella och därmed påverkbara” (ss. 7 och 60-62). Som nämndes i inledningen används nu officiellt även det ännu mer kontextuella begreppet *elever i svårigheter*, nämligen i den nyutkomna elevvårdsutredningen. Vid granskningen visades stort intresse för skolpersonalens synsätt på elever och lärande, samt för skolornas insatser för att förebygga att problem uppstår, snarare än för elevernas problematik. I rapporten framhålls att många ambitiösa lärare gjorde helhjärtade insatser för elever i behov av särskilt stöd, men att det samtidigt fanns en brist på genomtänkta pedagogiska strategier, medveten styrning, ledning, uppföljning och utvärdering av de pedagogiska strategierna och aktiviteterna. Skolorna gjorde stora ansträngningar att hitta elever i behov av särskilt stöd tidigt. Både den reguljära undervisningen och den särskilda stödundervisningen behövde dock utvecklas för att effektivt kunna stödja elevernas lärande. Resurserna för elever i behov av särskilt stöd anses ha minskat kraftigt under senare år. Insatsernas omfattning och kvalitet var enligt granskarnas bedömning i huvudsak ändå inte en resursfråga utan hängde framför allt samman med de här nämnda variablerna.

Som åtgärdsförslag betonades bl a att skolans huvudman bör ta ett större ansvar för uppföljning och utvärdering av hur resurser används, samt att det finns ett behov av kompetensutveckling när det gäller att omsätta skollagens och läroplanens mål till lokala och individuella mål för lärares och elevers arbete. Detta behov av utveckling inkluderar arbetet med särskilda *åtgärdsprogram*. Det ansågs även finnas stort behov av teoriutveckling inom specialpedagogisk forskning, av forskningsprogram om utbildningsreformernas konsekvenser för specialpedagogiken, samt av *samarbetsutveckling mellan forskningsinstitutioner och skolor*. Skolhälsovårdens och den övriga elevvårdens insatser ansågs behöva diskuteras, utvärderas och preciseras utifrån skolornas aktuella behov.

Barnombudsmannens fakta om barn och ungdom

Svenska barn och ungdomar upp till 18 år har sedan 1993 en egen ombudsman, barnombudsmannen (BO), vars huvuduppgift är att tillvarata barns och ungdomars rättigheter och intressen med utgångspunkt i FN:s konvention om barnets rättigheter. Denna centrala instans granskar barns uppväxtvillkor och deras psykiska och fysiska hälsa och utveckling, samt presenterar regelbundet undersök-

ningsresultat som mätare på barn och ungas situation både i och utanför skollivet. Här redovisas några av dessa data med relevans för elevvårdsområdet.

Skolsituationen

I rapporten ”Upp till 18 – Fakta om barn och ungdom” (Barnombudsmannen, 1998) finns bl a följande omdömen om skolan (här i min sammanfattning, med sidhänvisning till sakuppgifterna).

> Två av tre barn bedömde skolmiljön generellt sett som bra eller mycket bra. Nästan 60 % tyckte att skoltimmarna oftast var roliga, medan 13 % av pojkarna och 5 % av flickorna tyckte att de oftast var tråkiga (ss. 44-45).
>
> Medelbetyget i grundskolan låg läsåret 1996/97 på 3, 22, vilket var en förbättring jämfört med tidigare som enbart berodde på höjda betyg hos flickorna (s. 48). Det råder stora könsskillnader i medelbetyg med flickorna på 3,37 och pojkarna på 3,08 i grundskolan (s. 48), samt 3,46 respektive 3, 19 i gymnasiet, och skillnaderna tenderar att öka (s. 52). I de fristående skolorna finns nästan inga sådana skillnader (s. 52).
>
> Drygt 3 procent av eleverna i nionde skolåret hade ofullständiga betyg i två eller flera ämnen (s. 48). Enligt DN Debatt (Eliasson, 2001) hade var fjärde elev i grundskolan ej godkänt betyg i ett eller flera ämnen under år 2000.
>
> De flesta skolbarn, 82 procent, tyckte att möjligheten att få hjälp är bra eller mycket bra, medan vart tionde barn i grundskolans högstadium var missnöjda med möjligheten till stöd. Särskilt missnöjda med detta var elever med utländsk bakgrund (s. 48).
>
> De flesta skolbarn, 60 procent, ansåg att alla eller de flesta lärare bryr sig om vad eleverna tyckte, medan ungefär var femte elev tyckte att endast några få eller inga lärare bryr sig om vad eleverna tycker (s. 43).
>
> Att ha kamrater kan vara viktigt för välbefinnandet, och 17 % av barnen tyckte att de var populära bland sina skolkompisar, 54 % trodde att de var ganska populära och 26 % att de inte alls var populära (s. 69).
>
> Av alla undersökta länder i en internationell studie hade Sverige lägst andel elever som uppgav att de blivit mobbade någon gång under terminen (2 % av högstadieeleverna av andra elever och 4 % av någon lärare, 1997). I en annan undersökning 1997 kände sig 15 % fjärdeklassare mobbade av andra elever. Sverige hade även relativt andra länder en låg andel som svarade att de varit med och mobbat andra barn (10 % pojkar och 4 % flickor). Andelen som kände sig mobbade var något högre bland elever med utländsk bakgrund (s. 46).

Barnens familjer

De flesta barn lever enligt samma rapport med bägge sina ursprungliga föräldrar, men separationer mellan föräldrarna gör att det med barnets ökande ålder blir allt vanligare att leva tillsammans med en ensamstående förälder. Andelen barn

med ensamstående föräldrar har ökat under 1990-talet till följd av det ökande antalet skilsmässor. År 1990 förekom skilsmässa i 18 av 1 000 barnfamiljer med gifta föräldrar, medan motsvarande tal 1995 var 25. Här följer ytterligare information om barnens familjesituation enligt rapporten (i min sammanfattning, med sidhänvisning till sakuppgifterna).

> I hela åldersgruppen barn 0-17 år levde 75 % med båda sina ursprungliga föräldrar, 17 % med ensamstående mor, 3 % med ensamstående far, 4 % med mor som gift om sig, samt 1 % med far som gift om sig (s. 22).
>
> Ensamstående förälder hade 1996 23 % av barnen i arbetarfamiljer respektive 10 % i tjänstemannafamiljer (s. 23).
>
> Enligt uppgifter från den förälder som barnet bodde med träffade 20 % av 10-12-åringarna den ”andre” föräldern minst en gång per vecka, och 20 % träffade aldrig den andre föräldern. Besöksfrekvenserna ökade från mitten av 80-talet till början av 90-talet (s. 23).
>
> Endast en tiondel av 10-11-åringarna saknade syskon hemma. Barn som hade ensamstående föräldrar är oftare syskonlösa än barn med sammanboende föräldrar (s. 24).
>
> Vid 18 års ålder bodde 97 % av flickorna och 98 % av pojkarna fortfarande hemma (s. 27).
>
> Mormor och farmor fanns ofta kvar i livet, men 30 % av barnen i 10-årsåldern hade förlorat sin morfar och närmare 40 % sin farfar. När mor- och farföräldrar fanns i livet hade de ofta kontakt med sina barnbarn. Ca 70 % av barnen träffade eller pratade i telefon med mor- och farföräldrar, särskilt ofta flickor och deras mormödrar. Med farmor och farfar hade pojkar och flickor lika mycket kontakter (s. 25).
>
> Av alla barn i riket bodde drygt 70 % i villa, radhus, eller kedjehus. Bland barn till sammanboende föräldrar var det vanligare att bo i eget hus (s. 26).
>
> Familjer som har disponibla inkomster under Socialstyrelsens tidigare socialbidragsnorm kan sägas falla under ”fattigdomsstrecket”. År 1995 tillhörde 205 000 barn (11 %) sådana familjer. Läget är sämst och har även försämrats mest för barn till ensamstående och för barn i flerbarnsfamiljer (s. 31).
>
> Av alla barn under 18 år i Sverige hade 13 % utländsk bakgrund. Barnen var antingen födda utomlands eller hade föräldrar som bägge är födda utomlands. Andelen var i stort sett densamma för förskole-, låg-, mellan-, högstadie- och gymnasiebarn (s. 16).

Psykiska och sociala problem

Ett växande antal rapporter om svenska barn och ungdomars psykiska och sociala problem har nått press och allmänhet under framför allt nittiotalet. I barnombudsmannens rapport finns bl a följande uppgifter (i min sammanfattning, med sidhänvisning till sakuppgifterna).

> En försiktig uppskattning visar att minst 5-10 procent av alla barn och ungdomar lider av psykiska problem och störningar (s. 69).

> Psykosomatiska problem som huvudvärk, magsmärtor och sömnsvårigheter har ökat mellan åren 1986 och 1994 bland barn i åldrarna 11-15 år. Försämringen gäller både pojkar och flickor, men fler flickor än pojkar uppger besvär. Huvudvärk minst en gång i veckan under läsåret 93/94 uppges av 41 % flickor och 25 % pojkar, ont i magen uppger 26 % flickor och 14 % pojkar, svårt att sova uppger 36 % flickor och 32 % pojkar (s. 70).
>
> Andelen barn som får diagnosen ADHD/DAMP (Attention Deficit Hyperactivitity Disorder/Dysfunktion i Avledbarhet, Motorik och Perception) har ökat under senare år. Man tror att ca 5 % av alla barn har sådana problem, och en femtedel av dessa i svår form (s. 71).
>
> Antalet besök på barn- och ungdomspsykiatriska kliniker och öppenvårdsmottagningar har ökat med i snitt 30 procent mellan åren 1992 och 1994 (med stora lokala variationer). Flickorna är fler i de högre åldrarna (15-19 år), medan pojkarna är fler i de yngre åldrarna (10-14 år). Invandrar – och flyktingbarnens andel har ökat inom både öppen– och slutenvården (s 70).

Denna trend har fortsatt i allt snabbare takt. I artikeln ”Barnen och psykiatrin/ del 1” (Lerner & Sjökvist, 2001) finns bl a följande uppgifter.

> Under förra året sökte över 36 500 patienter hjälp på barnpsykiatriska mottagningar, vilket är en fördubbling på tio år. Barnen kan få köa länge innan de får behandling. Det är samma trend över hela landet.

Även antalet ”*barn som far illa*” i sin uppväxtmiljö (s. 85), dvs barn som behöver stöd av socialtjänsten, har enligt Barnombudsmannens rapport ökat under nittiotalet.

> Den totala registrerade ungdomsbrottsligheten har förändrats obetydligt sedan 1970-talet men ungdomsvåldet tycks ha ökat. Offerundersökningar bland unga visar på ökad utsatthet för våld och hot om våld under 1990-talet (s. 91). Oftast ger sig unga på andra unga, och pojkar är mer utsatta än flickor (s. 89).

I DN-artikeln ”Allt fler unga far illa” (Bergek, 1998) framgår följande:

> Antalet anmälningar från skolan till socialtjänsten om barn som far illa tredubblades mellan 1993 och 1997, samtidigt som många skolor drog ner på sin elevvårdande verksamhet med kurator och skolpsykolog.
>
> Antalet anmälningar till socialtjänsten ökade totalt sett för barn och unga, och allt fler barnavårdsutredningar gjordes (från 6 600 1993 till 10 000 1997).
>
> Antalet unga som blir akut omhändertagna enligt LVU, lagen om vård av unga, har också ökat.
>
> Invandrade ungdomar löper fem gånger så stor risk som ungdomar med svensk bakgrund att bli akut omhändertagna.

Psykiatriseringen av barns problem

Värt att särskilt notera i det ovanstående är den kraftigt ökade benägenheten under nittiotalet att vända sig till psykiatrin för att få hjälp med barn och ungdomar. Parallellt med denna trend fastställs allt oftare medicinska diagnoser för olika problem med barn. I Sverige har Gillberg myntat begreppet DAMP, Dysfunktion i Avledbarhet, Motorik och Perception (Gillberg & Gillberg, 1995; Gillberg & Kadesjö, 1991), som en diagnos på barn som visar stora koncentrationssvårigheter och ”hyperaktivt” beteende i skolan, samt ofta även en rad andra psykiatriska störningar. De svåra fallen är mestadels pojkar (5-10 pojkar per flicka, 1991, s. 4). Gillberg m fl menar att dessa och andra beteendestörningar primärt orsakas av en medicinskt betingad hjärndysfunktion, samt att ett stort antal barn lider av DAMP och/eller någon av de ”neuropsykiatriska” diagnoserna Aspergers syndrom (nedsatt förmåga till social interaktion), Tourettes syndrom (stereotypa motoriska rörelser eller röstuttryck) samt dyslexi (ordblindhet). Gillberg & Ekman har i artikeln ”Skolan knäcker 120 000 barn” betecknat dessa tillstånd som ”Sveriges sannolikt största hot mot folkhälsan” och menat att 120 000 barn har dessa diagnoser (Ekman & Gillberg, 1997). Gillbergs utsagor har vunnit ett mycket starkt fotfäste i skolvärlden under 90-talet, med inrättande i många kommuner av sk DAMP-team, där dessa sk neuropsykiatriska problem ska utredas och bedömas av särskilda specialister.

Trots de mycket tydliga formuleringarna i parlamentariskt beslutade styrdokument om att *alla* barn som får svårigheter i skolan ska få särskilt stöd i samråd mellan personal och föräldrar, alldeles *oavsett svårigheternas orsaker* (jämför ss. 22-23), så har det blivit en alltmer utbredd praxis att kräva en medicinskt färgad diagnos för att få tilldelning av extraresurser. Det uppstår därmed en slags ohelig allians mellan neuropsykiatrins företrädare, skolpersonal och föräldrar, där de senare blir helt beroende av neuropsykiatriska experter för att kunna ge barnen det stöd de behöver. Detta sätt att bedöma ett stort antal oroliga svenska skolbarn som hjärndysfunktionella har kritiserats systematiskt av bl a sociologen Eva Kärfve, som utifrån ingående studier av det neuropsykiatriska forskningsunderlaget inte kunnat finna några tydligt påvisbara och entydiga samband mellan den tänkta dysfunktionen och barnens faktiska beteendemönster (Kärfve, 2000). Diagnoskategorin DAMP saknas dessutom helt utanför Sveriges gränser, där istället begreppet AD/HD (Attention Deficit Hyperactivitity Disorder) är det gängse för att beteckna uppmärksamhets- och hyperaktivitetsproblem. I de officiella psykiatriska diagnosmanualerna, bl a den i Sverige mycket använda Mini-D IV (American Psychiatric Association, 1995, s. 47), används endast begreppet ”Hyperaktivitetssyndrom med uppmärksamhetsstörning”. De diagnostiska begreppen i denna manual bygger på *deskriptiva kriterier* och utsäger såle-

des inte något om orsakerna. Kategoriseringssystem med medicinskt färgade språkliga begrepp leder dock tankarna till underförstådda medicinska orsaker.

Enligt Sundelin och Kjellberg (1991:10, s. 151) myntades begreppet ”new morbidity” på 1970-talet av den amerikanske barnläkaren Haggerty, som särskilt intresserade sig för barns hälsa och sjuklighet som ett uttryck för samhällsfenomen. ”Termen utgör en samlande beteckning för ett antal problem hos barn som blivit alltmer framträdande i den industrialiserade världen: psykosocialt betingade utvecklingsstörningar, neuropsykologiska och neuropsykiatriska problem såsom MBD och vissa former av dyslexi, beteendeproblem och psykosomatiska lidanden” (s. 151). I skolåren anses dessa problem nu vara klart vanligare än fysiska hälsoproblem. Gemensamt för dem anses vara den komplexa bakgrunden – en sårbarhet hos barnet som försvårar integrationen i familj och samhälle, men också om samhällets bristande flexibilitet och svårigheter att integrera både barn och familjer med andra än genomsnittliga behov. Ett flertal studier visar enligt författarna att ”new morbidity”- problemen oftare drabbar barn till föräldrar med arbetarbakgrund än andra barn, samt att problemen har en så stark koppling till skolmisslyckanden att det är rimligt anta att barn med arbetarbakgrund har svårt att komma till sin rätt i skolan.

Skolproblem, socioekonomisk tillhörighet och familjesituation

En lång rad undersökningar har under årens lopp visat att både skolframgång och skolsvårigheter är starkt relaterade till socioekonomisk och familjesocial bakgrund. Sociologerna Arnman och Jönsson (1983; 1987) visade i studier om social segregation att sociala och andra karakteristika skiljde sig systematiskt åt mellan elever från olika sociala upptagningsområden. Ju högre andel socialgrupp I-II elever i en klass desto bättre var samtliga elevers prestationsnivå. Allmänt gällde för dessa resultat att ju mer klasstypen dominerades av socialgrupp III eller därunder, desto mer markerades den ”negativa” bilden med sämre prestationer, större in- och utflyttning, högre andel invandrarbarn, vilka i sin tur presterade sämre i dessa miljöer än vad motsvarande grupper gjorde i klasser som dominerades av högre socialgrupp.

För de barn som anses ha störst anpassningssvårigheter i skolan har sedan 1960-talet *skoldaghem* utvecklats som en särskild specialundervisningsform, där mindre grupper av barnen kan vistas i en avskild miljö under med hög vuxentäthet och med omsorg under hela arbetsdagen. Dessa barns bakgrund kan sägas visa vilka faktorer som betyder allra mest för risken att få allvarliga svårigheter i

skolan, varför jag redovisar dem ganska detaljerat. Svedin (1984) fann i sin avhandling om skoldaghemselever – 99 pojkar och 9 flickor – att majoriteten av elever, enligt både föräldrar och lärare, var placerade på skoldaghem på grund av ett störande och bråkigt klassrumsbeteende. Drygt 2/3 hade tidigare erhållit olika typer av specialundervisning. Det förelåg inga signifikanta skillnader beträffande perinatala komplikationer eller fysisk hälsa i förhållande till jämförelsegruppen, en grupp normalskoleelever med 37 pojkar och 47 flickor. Skoldaghemseleverna var signifikant mer symtombelastade med avseende på psykisk hälsa framför allt beträffande ett socialt och känslomässigt utagerande beteende. Mer än 2/3 av eleverna visade symtom på överdriven självhävdelse, aggressivitet, hyperaktivitet och nedsatt koncentrationsförmåga. Diagnosen MBD förekom oftare än i normalgrupp men förklarade endast ett mindre antal barns beteendestörningar. Skoldaghemseleverna kom från familjer med tidig och instabil familjebildning. Endast 1/3 bodde ihop med bägge sina biologiska föräldrar. Knappt 1/4 hade utländsk bakgrund. Familjerna kännetecknades av signifikant lägre socioekonomisk och utbildningsmässig nivå och förekom ofta i socialregistret på grund av ekonomiska svårigheter och barnproblem. Familjen var isolerad från släkt och vänner samt saknade ett fungerande socialt nätverk. Kroppslig och psykisk ohälsa var signifikant vanligare bland skoldaghemsföräldrarna framför allt hos modern. Likaså var relationsproblem, äktenskapliga svårigheter och konflikter framförallt omkring barnuppfostran vanligare än i jämförelsegruppen. Fostrarrollen präglades av osäkerhet, ambivalens och brist på stöd.

I en studie från Uppsala över 6 000 barns utveckling från förskolan till årskurs 3 (Mellbin, Sundelin & Vuille, 1982) visades att socialgruppstillhörighet var en betydande riskindikator för barn i 10-årsåldern, ett samband som inte var påvisbart hos samma barn i 4-årsåldern. Hos 10-åringarna noterade man att i fråga om inlärningsproblem och beteendeproblem fanns det inte en enda variabel som var orelaterad till socialgrupp, familjesociala problem, samt kön. Låg socialgrupp framstod som en speciell riskfaktor för finmotoriska svårigheter, läs- och skrivsvårigheter, tung beteendeproblematik, aggressivitet och allmänt låg prestationsförmåga. Av pojkarna bedömdes 11 % ha allvarliga problem, medan detta endast gällde för 4 % av flickorna. Problemen accentuerades med sjunkande socialgrupp. Enligt denna studie har man således i Sverige i stort kunnat eliminera socialt betingade svårigheter för barn från lägre socialgrupp i åldern 0-4 år, medan de sociala faktorernas inverkan slår igenom hos de äldre barnen.

Barns välbefinnande och skolframgång är generellt sett högt relaterat till deras familjers välbefinnande och stabilitet, och föräldrarnas engagemang i barnens utbildning och skolgång är klart gynnsamt för barnens utveckling i skolan. Ett växande antal studier tyder på att familjeprocessvariabler predicerar en hög grad av variansen i skolframgång (Christenson & Buerkle, 1999; Christenson & Conoley, 1992; Hendersson & Berla, 1995). Den stora variationen inom samma socioekonomiska bakgrund implicerar att vad föräldrarna de facto *gör* vis-à-

vis barnens skolgång är minst lika viktigt som vilka de *är*, avseende familjestruktur och social klass. Det finns med andra ord ”två läroplaner” (”two curricula”, 1999, s. 715) för barn och ungas optimala skolframgång, hemmets och skolans, där föräldrar respektive pedagoger har formellt ledningsansvar. Viktiga processvariabler i hemmets läroplan gäller graden av verbal interaktion och dialog mellan föräldrar och barn, föräldrarnas förväntningar, värderingar och intresse angående skolprestation och skolarbete, huruvida man diskuterar skolarbetet hemma, har fasta studierutiner, allmänt positiv föräldraauktoritet, tillgång till böcker och inlärningsbefrämjande material i hemmet, läsvanor och högläsning med barnen, diskussion angående det lästa, reflekterande och problemlösande livsstil samt allmän orientering mot lärande möjligheter. Samtliga dessa faktorer är dessutom tillgängliga för påverkan inom ramen för en fördjupad hem-skolasamverkan.

Det är således påtagligt hur olika undersökningar, vid olika tidpunkter och med skilda vetenskapliga perspektiv (sociologiska, socialmedicinska, familjepsykologiska), påvisar det på sätt och vis självklara – att de barn vars hemmiljö avviker mest från skolnormerna också blir de stora förlorarna i skolan, och därmed ofta även längre fram i livet. Efter en uppföljningsstudie av de tidigare undersökta tioåringarna vid 18 års ålder hävdade Sundelin att var tionde artonåring hade stora psykiska och sociala problem (Johansson, 1991, ”Barns hälsa en klassfråga”). ”Det går idag att identifiera en grupp tioåringar där risken för allvarligt socialt haveri är femtio procent. Barn ur den lägsta socialgruppen är kraftigt överrepresenterade, upp till tre fyra gånger.” Det är också påtagligt att det inte räcker med övergripande skolreformer och styrdokument om man vill nå fram till dessa barn. Det behövs även kvalificerade insatser som sammanlänkar barnens två viktigaste närmiljöer på ”mikronivå”, hemmet och skolan.

Skolreformer under nittiotalet – decentraliseringsprocessen

Under samma tidsperiod som alltmer alarmerande rapporter om barns psykiska och sociala hälsa utgivits, och fler barn än nånsin tidigare får psykiatriska diagnoser, har skolverksamheten präglats av en rad genomgripande reformer och omstruktureringar. Enligt Richardson (1999) kan ett utmärkande drag för den svenska skolans utveckling fram till omkring 1970 sägas vara centralisering och likriktning, där de viktigaste instrumenten mot större enhetlighet har varit stadgor och läroplaner med timplaner och statsbidragsbestämmelser som de viktigaste inslagen. Denna utveckling bröts på 1970-talet framför allt genom den analys av skolans inre arbete som den sk SIA-utredningen presenterade 1974

(SOU 1974:53). Det grundläggande felet ansågs vara svårigheten att utnyttja resurserna effektivt i ett starkt regelstyrt skolsystem. I slutet av 80-talet och början av 90-talet följde en serie reformer som får betraktas som dramatiska förändringar av skolans styrning och verksamhet. En parlamentarisk utredning presenterade en ny modell för *ansvarsfördelning och styrning* på skolområdet som grund för ett riksdagsbeslut 1989. Denna modell präglades av bl a följande grundprinciper (Richardsson, 1999, s. 108):

* Ett ökat lokalt ansvar för skolverksamheten.
* En utveckling från regelstyrning mot målstyrning med färre regler och tydligare mål.
* En mer målmedveten utvärdering.
* En stärkt skolledning.
* En bättre information och förstärkta forbildningsinsatser om skolans mål.
* En effektivare tillsyn av skolans verksamhet.

De övergripande principerna för en mål- och resultatorienterad styrning av skolan ska vara (s. 110:

* Riksdag och regering styr skolverksamheten genom att ange nationella mål.
* Grundläggande mål anges i lag.
* Övriga mål och riktlinjer anges i läroplaner.
* Lärarutbildning och fortbildning är andra statliga medel att styra skolan.
* Staten ger bidrag till skolan men styr inte genom bidragen.
* Kommun eller annan huvudman har ansvaret för verksamheten.
* Skolans verksamhet ska följas och utvärderas.

Den nya decentraliseringsfilosofin innebar att staten skulle fastställa mål och innehåll i skolan för att garantera en likvärdig utbildning för alla elever, att kommunen skulle ta på sig det direkta driftsansvaret för den pedagogiska verksamheten, och att statsbidragssystemet skulle utformas så att kommunerna skulle få större möjligheter att fritt disponera skolans resurser och därmed skapa önskvärda lokala variationer. För att garantera ett nationellt likvärdigt skolsystem för alla skolbarn hänvisade man från regeringens sida till sex faktorer: en tydlig läroplan, en likvärdig lärarutbildning, en omfattande fortbildning, specialdestinerade statsbidrag (som försvann genom ett nytt riksdagsbeslut ett år senare), utvärdering och uppföljning samt centralt givna behörighetsregler.

Decentraliseringsfilosofin har konkretiserats i en rad reformer och förändringar. Den statliga regleringen av skolpersonalens löne- och anställningsvillkor upphörde genom riksdagsbeslut 1989 efter en inflammerad strid mellan politiker och skolpersonal, och fr o m 1991 har kommunerna ett odelat arbetsgivaransvar för all personal i skolan. Tillsättning av lärare och skolledare sköts därmed helt av den lokala skolstyrelsen. Opinionen i löne- och anställningsfrågan var starkt splittrad både inom och mellan de olika intressegrupperna, och skolledarna var genomgående mer positiva än lärarna. Dåvarande skolministern Gö-

ran Persson gick i spetsen för genomförandet. Skolöverstyrelsen och länsskolnämnderna avskaffades och Statens Skolverk inrättades som högsta ämbetsverk, samt kompletterades med en fältorganisation. Uppföljning och utvärdering samt tillståndsgivning till fristående skolor tillhör verkets centrala arbetsuppgifter. Även inom skolenheten har skett en successiv decentralisering. Redan i 1980 års läroplan (Skolöverstryelsen, 1980, ss. 42-43) indelades skolenheterna i mindre *arbetsenheter* bestående av exempelvis 3-5 klasser, inklusive personal, vilket tänktes möjliggöra lagarbete för de vuxna samt vara föredöme i praktisk demokrati för eleverna.

Decentralisering och lokalt ledarskap

Ett decentraliserat skolsystem skapar ett förstärkt behov av skickligt ledarskap på den lokala nivån. Inga regler är ju längre givna eller möjliga för den enskilde befattningshavaren att slå upp i någon etablerad förordning. Övergripande mål finns i läroplanen, men dessa ska tolkas och utvecklas lokalt och metoder att nå målen ska skapas på ”fältet”. Ett omfattande skolforskningsprojekt (Berg, Groth, Nytell & Söderberg, 1999) visar att det föreligger en tämligen hög grad av innehållslig överensstämmelse mellan de formella styrdokumenten, dvs läroplan, kommunal skolplan och lokal arbetsplan, men att detta till synes massiva och konsekventa tryck uppifrån endast i begränsad utsträckning förefaller påverka innehållet i den faktiska verksamheten vid de enskilda skolorna. Författarna menar att skolorganisationen betraktad som form påverkas medan innehållet i verksamheten istället styrs av framför allt den rådande lärarkulturen på den enskilda skolan. De menar vidare att den enskilde skolledaren har svårt att hävda en hållning som bryter för mycket mot den del av lärarkåren som är bärare av den dominerande kulturen.

Styrning genom betygssystem och centrala system för utvärdering

I en decentraliserad och mindre regelstyrd skola är risken för ökade skillnader mellan olika skoldistrikt uppenbar, och frågan om likvärdighet och medveten utvärdering av måluppfyllelse blir av högsta vikt. Frågan om betyg och utvärdering av den enskilde elevens utveckling har varit ett centralt grundskoleproblem i decennier, medan krav på utvärdering av genomförda reformer och kvalitetsgranskningar av skolan som system har ställts mera allmänt först på senare år. Skolöverstyrelsen utvecklade ett nationellt program för utvärdering av skolan i slutet av 80-talet, och nationella granskningar har sedan fortsatt i skolverkets regi. Betygsberedningen överlämnade 1992 sitt förslag om att övergå från ett femgradigt och relativt betygssystem till ett *mål- och kunskapsrelaterat* (Richardsson,

1999, s. 163). Det uppstod dock stor oenighet om antalet steg i detta nya system. Det från början sexgradiga förslaget blev 1994 under socialdemokratisk ledning till ett system ned tre steg, att tillämpa fr o m årskurs 8: Godkänd (G), Väl godkänd (VG) och Mycket väl godkänd (MVG). Genomförandet av detta betygssystem blev något av en praktikchock för lärare och elever – det visade sig att åtskilliga elever inte kunde godkännas enligt de krav som lades fast för detta första betygssteg. Elever som tidigare fått en etta eller tvåa blev nu synligt underkända på motsvarande kunskapsnivå. I januari 2001 kunde man på DN Debatt (Eliasson, 2001) läsa att var fjärde elev i grundskolan inte klarade att få godkänt betyg i ett eller flera ämnen föregående år, samt att skolverket oroades av de tydliga stressymtomen hos både elever och personal.

Samordning av skola och barnomsorg

Parallellt med kommunaliseringsprocessen aktualiserades frågan om samordning mellan skola och barnomsorg utifrån det växande behovet av helhetssyn på barns uppväxtvillkor i den föränderliga familje- och samhällssituation som råder. I samband med att frågor rörande förskola och skolbarnsomsorg 1998 flyttades från social- till skolsektorn omorganiserades uppdelningen i skol-, social- och fritidsnämnder-/förvaltningar till enhetliga Barn- och utbildningsnämnder i de flesta kommuner (80-90 % enligt muntlig uppgift från kommunförbundet i augusti 1999). Ledare för de lokala skol- och barnomsorgsenheterna (rektorsområden/arbetsområden, etc) rekryterades från både social- och skolsektorn. Konsekvensen blev att personal som tidigare tjänstgjort vid förskolan över en dag kunde bli rektorer för en högstadieskola – något som många lärare begripligt nog fann svårt att acceptera.

Skolreformer och problem

Som framgår av ovanstående är det en närmast otroligt stor mängd genomgripande förändringar av organisations- och samverkansformer inom svensk grundskola som genomförts under ett enda decennium. Förändringarna är av den arten och omfattningen att sannolikt ingen enskild person ute i verksamheten har lämnats oberörd. Skolledare har nyrekryterats i mångfald, gamla etablerade kontroll- och fortbildningsinstanser som länsskolnämnderna försvann nästan över en natt, elevernas skolprestationer bedöms på helt nytt sätt, den egna arbetstiden/-platsen har ändrats i grunden, etc. Det är en stor och för skolforskningen öppen fråga i vad mån man med nittiotalets skolreformer och ständigt pågående förändringsprocesser skapat mer problem än man lyckats lösa. Det är i vart fall uppenbart att antalet barn som bedöms ”vara i behov av särskilt stöd”

ständigt tenderar att växa, trots, eller på grund av, ständigt pågående reformarbete. Detta beledsagas av en mer eller mindre officiell skoldebatt med uppenbara tecken på förändringströtthet, allmän oro och sänkt statuskänsla bland många vuxna i skolan. Det vore intressant att mera systematiskt undersöka eventuella samband mellan reformtäthet, personalens och barnens allmänna oro, den yrkesmässiga värdekänslan och lärarkårens dokumenterade ovilja att ta regi av alla styrdokument.

Kommunal stödverksamhet och elevhälsa

De naturliga medlen för att uppnå skolans positiva utvecklingsmål är själva mötet mellan lärare och barn och den kunskapsvärld de tillsammans skapar, samt mötet mellan skola och familj – lärare, föräldrar och barn. Detta senare möte sker ofta indirekt med barnet som förmedlare och daglig pendlare mellan de båda världarna, men det sker även direkt genom föräldramöten samt genom enskilda samtal ansikte mot ansikte. Uppstår svårigheter i dessa indirekta eller direkta möten är risken stor att eleven får svårigheter med sin skolsituation på det ena eller andra sättet. En elev *i* svårigheter uppfattas av omgivningen ofta som en elev *med* svårigheter, eller åtminstone *i* behov av *särskilt* stöd. Även enskilda föräldrar, lärare och andra vuxna kan få mer eller mindre bestående problemstämplar. Det är då angeläget att professionella insatser kan göras för att komma vidare ”från problem till lösning”, eller till en avgörande förbättring.

Samhälls-, familje- och skolutvecklingen har medfört en tilltagande efterfrågan på både vidgad och fördjupad (tvärvetenskaplig) specialistkompetens inom hela barn- och ungdomsområdet. Olika former av extrainsatser tillskapas i den kommunala verksamheten genom barn- och utbildningsnämndernas försorg. Det har allt oftare inrättats kommun- eller stadsdelsövergripande *stöd- och resursteam* där olika former av extrainsatser koordineras för barn från 0 till 16 år. *Skolledningen* har ett särskilt ansvar för att tillsammans med sin personal ta ställning till vilka specialistfunktioner som behövs på det egna arbetsområdet – exempelvis psykolog, specialpedagog, socionom, sköterska, syo, m fl – samt för teamets samverkansformer internt och externt.

Tidigare i kapitlet framhölls den tilltagande psykiatriseringen som ett sätt att konceptualisera och bemöta skolbarns symtombeteende. Intressant nog stämmer denna praxis dåligt med intentionerna i barnpsykiatrikommitéens eget slutbetänkande (SOU 1998:31), där en grundläggande princip är att skolrelaterade problem skall hanteras inom skolan, i samråd mellan förälder/vårdnadshavare och eleven själv. Här varnas uttryckligen för psykiatrisk överdiagnosticering: ”Det får inte vara så att stödinsatserna för en elev med skolsvårigheter är avhäng-

iga en diagnos från barn- och ungdomspsykiatrisk klinik" (s. 103). Det framhålls att inlärningssvårigheter, skolmisslyckanden och dåliga relationer till kamrater och lärare är tunga riskfaktorer för senare psykiska och sociala problem. Det pedagogiska uppdraget kan därför ej kan skiljas från uppdraget att uppmärksamma skolbarnens välbefinnande, sociala anpassning, kamratrelationer etc. "Sannolikt går det inte att nämnvärt förbättra den psykiska hälsan hos svenska barn utan att skolan fungerar som en trygg och stimulerande arbetsplats för den överväldigande majoriteten av alla barn" (s. 55). Det föreslås att *bestämmelser om elevvårdens utformning och uppbyggnad införes i skollagen* (s. 98), till skillnad från nuläget där endast skolhälsovården är lagstadgad, samt att särskild elevvårdspersonal bör finnas tillgänglig för alla i skolan. Detta sk elevvårdsteam "skall besitta kvalificerad kunskap om barns och ungdomars utveckling, om mellanmänskliga relationer och samspelet i en grupp och en organisation, om samhällsfaktorers inflytande och samhällets olika stödorgan, samt om den pedagogiska vardagen i skolan" (s. 98). Åtgärderna kan gälla skolmiljön i stort eller en enskild elevs situation. Det anses med andra ord vara av uppenbart värde för berörda personer att kunna konsultera "kulturkompetent" specialist så vardagsnära som möjligt, snarare än att dessa problem överlåts åt experter utanför skolmiljön.

Dessa tankegångar stärktes och kompletterades ytterligare i Sveriges första elevvårdsutredning som nådde fram till ett slutbetänkande – "Från dubbla spår till Elevhälsa" (SOU 2000:19). I juli 1998 fick dåvarande riksdagledamoten Margitta Edgren uppdraget att kartlägga elevvårdens och skolhälsovårdens verksamhet och funktion samt överväga lämpliga åtgärder i syfte att höja verksamhetens kvalitet och effektivitet. Utredaren framhåller fyra viktiga utgångspunkter för sitt arbete (s. 26): 1) Att skolan är en plats för lärande. Skolpersonalen ska i samarbete med elever och föräldrar ska skapa en miljö för lärande i syfte att varje elev ska nå de mål som uttrycks i skollag och läroplan. 2) Att lärande och hälsa påverkas av samma generella faktorer. Delaktighet, självkänsla och reellt inflytande anses avgörande både för lusten att lära och för elevernas hälsa. Begreppet empowerment sammanfattar dessa faktorers betydelse för individen. 3) Att klass, etnicitet och kön har betydelse för makt- och resurförhållanden i samhället. Skolan måste arbeta för att alla elever ska få inflytande och bli delaktiga. 4) Att individens förståelse av sig själv alltid sker i förhållande till andra människor. "Ett barns identitetsutveckling – i dess olika faser – behöver ett intensivt och engagerat, livgivande samspel. Utan samspel – ingen upplevelse av ett jag – ingen upplevelse och förståelse av sammanhang och ingen vilja eller förmåga att påverka" (s. 27).

Relationerna och samspelet i skolan betraktas således som centrala för skolans möjligheter att uppfylla sina mål angående barn och ungdomars kunskaper, färdigheter och harmoniska utveckling. Ett av utredningens huvudförslag är att de verksamheter som tidigare kallades elevvård och skolhälsovård och löpte i

”dubbla spår” bör samordnas och benämnas ”Elevhälsa”, där det ska finnas högskoleutbildade yrkesgrupper med följande kompetenser: social, psykologisk, medicinsk, omvårdnads, specialpedagogisk och studie- och yrkesvägledande. Elevhälsan ska finnas tillgänglig för elever, föräldrar (i frågor som rör deras barns skolgång), lärare, arbetslag och skolledning, och dess yrkesgrupper och arbetsuppgifter ska regleras av skollagen. Särskilt viktigt är att beakta *elevers möjligheter* att kontakta elevhälsans personal.

Psykologens konsultativa funktion och position

Den psykolog som vill arbeta problemlösande och preventivt för grundskolans elever i svårigheter har således ett långtgående stöd för sin verksamhet i aktuella officiella dokument. Det finns dock alltid viktiga andra personer mellan specialisten och klienterna, med direkt ansvar för målgruppens – elevernas – välbefinnande. I skolan har den pedagogiska personalen det direkta ansvaret för undervisning och omsorg om barnen, och för barnens liv som helhet är det föräldrarna som har huvudansvaret. Psykologen anställs vanligtvis som en *rådgivande specialist* av skolorganisationen, dvs med en konsultativ roll utifrån en specialkompetens som organisationen vill ta del av. Psykologen har vanligtvis ingen ”befälsrätt” oavsett var hon har sitt tjänsterum eller vem som är hennes närmast överordnade eller uppdragsgivare. Begreppen *konsult*, respektive *konsultativ*, betyder enligt svenska akademins ordlista (Svenska akademin, 1986) ”sakkunnig person som åtar sig specialuppdrag, sakkunnig rådgivare”, respektive ”rådgivande”. *Konsultation* (lat. consultátio = förfrågan, överläggning, undersökning) som traditionellt sjukvårdsbegrepp är enligt Nationalencyklopedin (1993, elfte bandet, s. 282) ”...besök för undersökning och samtal, för att få en diagnos och/eller behandling vid en sjukdom eller sjukdomssymtom. Konsultation kan också ske sjukvårdspersonal emellan”.

Skolbaserad konsultation

Som framgick redan i inledningskapitlet så betonas i den internationella litteraturen ”School-Based Consultation” som en viktig del av psykologens interverenande aktiviteter, och som en roll som skolpsykologer i flera decennier önskat engagera sig alltmer i (för en omfattande översikt i ämnet se Gutkin & Curtis, 1999; se även Bramlett & Murphy, 1998). Utgångspunkten för arbetssättet är, som tidigare nämndes, den ”skolpsykologiska paradoxen”: För att ge barnen effektiv hjälp måste psykologen först och främst använda sin professionella expertis i kontakt med de vuxna som barnen är beroende av. Även andra yrkesgrupper, exempelvis specialpedagogerna, har liknande förutsättningar för sitt arbete.

Skolbaserad konsultation är inte en metod, utan en ansenlig mängd modeller med skiftande orientering har publicerats i den internationella litteraturen med början redan på 20-talet, i mer utvecklad form från 60-70-talet och därefter i en alltmer växande omfattning (Bramlett & Murphy, 1998; Gutkin och Curtis, 1999). Som exempel på två från Caplans modell (1970) klart åtskilda alternativ redovisar Gutkin och Curtis (1999) mera ingående bl a ”Ecobehavioral Consultation” (1999, s. 615), en modell baserad på ekologiskt tänkande (Bronfenbrenner, 1977; 1979) med fokus på det enskilda barnets problem, samt ”Organizational and Systems Consultation” (1999, s. 622), en modell för systemkonsultation med grupp- eller organisationsperspektiv. Enligt författarna har båda dessa modeller ett lovande forskningsunderlag, men det finns ett stort behov av fortsatt forskning och utveckling inom hela området.

Samtliga konsultationsmodeller kan sammanföras under ett antal gemensamma karakteristika som avgränsar mot andra arbetssätt. Med ”School-Based Consultation” menar man generellt sett en ”indirekt” tjänsteform i bemärkelsen att eleverna betraktas som ”clients” och lärare och föräldrar som ”consultees”, de som vanligtvis initierar konsultationen (1999, ss. 601-602). Inom den engelskspråkiga sfären används begreppet ”consultant” om skolpsykologen. Det svenska begreppet ”konsult” har i allmänt språkbruk mestadels använts för experter som befinner sig *utanför* en organisation och som gör tidsbegränsade uppdrag, men även begreppet *internkonsult* finns och skulle kunna vara tillämpligt för psykologer i skolan.

Alla konsultationsmodeller har *dubbla mål* (1999, ss. 602-604): 1) att lösa klienternas, barn och ungas, problem, och 2) att utveckla den vuxnes, dvs ofta lärares eller föräldrars, kompetens så att de kan förhindra fortsatta problem eller förbättra sitt sätt att bemöta dem. Målen är därmed både direkt problemlösande i nuet och preventiva inför framtiden. Det betonas även att skolpsykologer bör agera på olika nivåer i skolsystemet, samt som förbindelselänk till närliggande system, inte minst till barnens familjer. En växande mängd forskning visar mycket goda resultat avseende både behandlingsmål (”remedial goals”) och preventiva effekter (”preventive goals”) för detta arbetssätt – resultat som enligt författarna är fullt jämförbara med de som är typiska för samtida psykoterapiforskning (för en forskningsöversikt se Gutkin & Curtis, 1999, ss. 602-604). Särskilt lovande resultat visar arbete enligt modeller där både lärare och föräldrar deltar (Christenson & Buerkle, 1999; Christenson & Conoley, 1992; Hendersson& Berla, 1995; Pelco, Jacobson, Ries & Melka, 2000; Sheridan and Gutkin, 2000). Givet det forskningsunderlag som visar på vikten av föräldrarnas engagemang i barnens skolgång och av deras samarbetsrelation med barnens lärare, menar man att det inte bara är ett önskemål utan närmast ett etiskt ansvar att psykologer arbetar för att förbättra skolans relationer med föräldrar vid nästan allt arbete med barnen.

Några tongivande svenska psykologer (Guvå, 1981; 2001; Hansson, 1993) har utifrån Caplans konsultationsmodell lanserat begreppsparet *medarbetare-konsult* som två motstridiga positioner att bedriva psykologyrket från, ett slags inifrån- *eller* utifrån- perspektiv. Som medarbetare tänks man arbeta med överdriven involvering i barn och föräldrar (och personal), och man bör enligt detta synsätt istället träffa enbart personalen som utifrån kommande konsult. Detta är enligt min mening en olycklig dikotomi som förvirrar mer än klargör psykologens position och funktion. De flesta psykologer som arbetar i skolan är anställda på någon nivå inom organisationen, och har därmed *alltid* ett medarbetaransvar – de kan inte gärna vara ”motarbetare” – och de förväntas identifiera sig med organisationens allmänna mål och riktlinjer.

Guvå antydde själv (1981, s. 176) komplikationen att personer i människovårdande yrken i Sverige vanligen är anställda *inom* den offentliga sektorn; stat, landsting eller kommun. Villkoret att konsulten ska vara ”frikopplad” och komma ”utifrån” är därmed av naturliga skäl är svåruppfyllt. Sannolikt underlättas dessutom arbetet för alla parter, om skolspecialisterna är kulturkompetenta och har träffat alla skolans aktörer i varierade och naturliga situationer. Samtidigt har de formellt sett en klart *åtskild funktion och position*, både i förhållande till den pedagogiska personalen och till barnens föräldrar – en konsultativ position som bör tydliggöras i sitt sammanhang (jämför föregående avsnitt, samt kapitel 5-6).

Som utgångspunkt för den här presenterade arbetsmodellen uppfattas psykologen som både medarbetare och intern konsult. Hon eller han tänks kunna arbeta med varierat inifrån-utifrån-perspektiv och med olika personkombinationer utifrån aktuella frågeställningar. Uppdragsgivaren är ytterst skolledningen, den lokala eller centrala. Initiativtagare till det specifika uppdraget är oftast någon eller några lärare, men det kan även vara skolledningen eller någon annan skolpersonal, föräldrar, elever, utomstående instanser eller psykologen själv. Det uppfattas även som väsentligt att *alla* parter kan konsultera psykologen inklusive eleverna själva. Även när eleven själv tar kontakt måste hänsyn tas till att det är andra vuxna än specialisten som har det ”behandlande” ansvaret för barnet. (Se vidare kapitel 3-7.)

Konsultationsprocessen ”Från problem till lösning”

En social samspelsprocess

Psykologen i skolan kommunicerar ofta om människors ”problem” i bemärkelsen att en eller flera personer uttrycker behov av hjälp med någon eller något

som inte fungerar tillfredsställande; något som behöver förändras eller vidareutvecklas. Man kan med Andersson och Goolishian säga att själva begreppet ”problem” betecknar ”en bekymrad eller upprörd protest angående någon företeelse eller person som någon försöker göra något åt” (1992, s. 85). Det upplevda (elev-)problemet är nästan alltid språkligt kommunicerat mellan två eller flera personal, ofta även mellan personal och någon av föräldrarna. I samma ögonblick som kontakt tages med psykologen kommer hon (han) att bli deltagare i denna *sociala samspels- och konstruktionsprocess*, där problem och frågeställningar formuleras, där information efterfrågas, kommenteras och diskuteras och där man tar ställning till olika idéer och handlingar, inklusive till uppdraget som sådant. Öppet eller underförstått finns en förväntan att *problem ska få en lösning* med hjälp av specialisten. Ibland uttrycks hjälpbehovet som att specialisten på något sätt ska ”ta över” problemet och lösa det någon annanstans, ibland visar man mera tydligt att man själv vill vara en aktiv del i lösningsprocessen. Psykologen är ansvarig för att dessa professionella samtal (samspel) utformas till en ”progressiv” livsberättelse för den eller dem det gäller – dvs en berättelse där personerna ifråga rör sig mot sina önskade mål och känner sig värdefulla som människor.

Samspelsperspektiv på problem

Mycket ofta kommuniceras problem i skolan i termer av enskilda elevers svårigheter. Fokus läggs på barnet och på underförstådda eller tydligt verbaliserade individuella brister – elever underpresterar, uppträder destruktivt för sig själva eller andra, isolerar sig, får upprepat psykosomatiska problem, etc. Det är också oftast någon av lärarna som formulerar problemet, exempelvis:

> Kalle sitter inte i sin bänk, stör andra, klarar ej tillsägelser, blir arg och kan inte behärska sig. Läxorna är sällan lästa, och böckerna kommer inte fram mellan skolan och hemmet.
>
> Lisa är svår att styra i skolan, hon är högljudd, påstridig, söker oavlåtligt uppmärksamhet, gör saker i skymundan och ställer till med konflikter med både fröknar och barn.

Det som först förefaller vara individuella elevproblem kan, beroende på vilken information som efterfrågas och betonas av specialisten, visa sig vara endast en del av mer eller mindre komplicerade socioemotionella processer mellan de berörda parterna. Psykologen behöver därmed behärska många olika sätt att samla in och tolka data, inte minst av samspel både i och utanför samtalsrummet. Vid en utvidgad informationsinsamling kanske det skulle visa sig att:

> Kalles pappa själv blev mobbad i skolan, att han tycker att Kalles nuvarande lärare inte kan hålla ordning på klassen, samt att Kalles mamma och pappa ganska sällan är eniga om hur Kalle bör uppföra sig i skolan. Skolpersonalen kring Kalle har svårt att finna gemensamma förhållningssätt och/eller att kontakta de negativt inställda föräldrarna på ett konstruktivt sätt.

> Lisas mamma är ofta sjuk, Lisas pappa vantrivs för det mesta på sitt arbete och det finns mycket oro och irritation i hemmet. Tre äldre syskon har krävt föräldrarnas ork och uppmärksamhet. Lisas lärare är också ofta sjuk och i klassen har funnits många vikarier. Föräldrar och lärare har svårt att finna tid och former för gemensamma samtal och handlingsplaner angående Lisa.

Det är på många sätt naturligt att barnen kommer i fokus för klagomål och problembeskrivningar, eftersom de ju är verksamhetens målgrupp, och det finns fastställda mål för vad de bör uppnå efter olika etapper i undervisningen. Detta fokus stärks av att verksamheten omfattar minderåriga barn där de vuxna har ett uppenbart hierarkiskt överläge med åtföljande tolkningsföreträde vid bedömningar av vad/vem som är ”problemet”. De vuxnas viktiga tankar, känslor och handlingar i förhållande till barnen kommer lätt i skymundan, eftersom det kan uppfattas som alltför känsligt att vidga perspektivet från barns problembeteende till vuxnas handlingsmönster. Kontexten (sammanhanget) kring problemet blir därmed sällan tillräckligt förändrad – något som ju även de granskande myndigheterna observerat (jämför tidigare avsnitt i detta kapitel). Personalens ansvar för förhållningssätt och pedagogiska strategier gentemot eleverna behöver därmed ofta aktivt stärkas oavsett typ av problem och dess orsaker.

Samtalet som ett centralt arbetsinstrument

Utifrån synen på psykologkonsultation som en social samspelsprocess från problem till lösning är psykologens huvuduppgift att bidra till en demokratiskt välfungerande kommunikationsprocess, där olika former för datainsamling och problembearbetning samordnas under processens gång. Berörda parter görs delaktiga i problemlösningen så långt möjligt, snarare än att experten utreder och upptäcker ”objektiva sanningar” som styrinstrument för organisatoriskt-administrativa ”åtgärder” gentemot elever eller lärare. *Samtalet* ansikte mot ansikte, och därmed sammanhängande intervjumetoder och deltagande observation, betonas som det enskilt viktigaste arbetsinstrumentet. *Samtalsledarrollen* betraktas som en viktig funktion generellt inom elevvårdsarbetet. Denna yrkesroll behöver ofta vidareutvecklas med hjälp av reflekterande processer och undervisning i ämnet, gärna med hjälp av handledning utifrån videoinspelade samtal (rollspel). Det finns många kompletterande sätt att samla in data och lösa problem för den som vill arbeta som psykolog (elevvårdsspecialist) i skolan – klassrumsobservationer, tester, omplaceringar, enkäter, utarbetande av verksamhetsplaner, genomförande av kurser, utvärderingar av olika slag, etc. Samtalet finns dock med som ett viktigt inslag även i dessa sammanhang. I de allra flesta skolutvecklande aktiviteter utgör den mänskliga kommunikationen på ett eller annat sätt den röda tråden och det vitala medlet för förändring.

Samtalet är ett ytterst variationsrikt utvecklingsinstrument, där olika förhållningssätt, frågor och kommentarer kan ge upphov till avsevärda skillnader både beträffande problemformuleringar/frågeställningar och hur dessa kan tänkas bearbetas och (upp-)lösas. En professionell konsultationsprocess innebär sällan något enkelt utredande eller ”rådgivande” förfaringssätt, även om råd och allmänt stöd ibland kan ingå i samtalen. Om resultatet ska bli ”verklig problemlösning”, läkande förändring, personlig, och yrkesmässig utveckling har samtalen ett klart *terapeutiskt* inslag, även om de inte bör betecknas som terapi i skolsammanhang. I skolvärlden finns sällan tid för långa, täta samtalsserier. Mängden av ärenden är vanligtvis stor, och trycket hårt på de anställda att vara effektiva. Mot denna samlade bakgrund förefaller det rimligt att utforska användbarheten av ett korttidsterapeutiskt perspektiv på psykologarbetet, med en teoretisk referensram som betonar samspel och kommunikation som en viktig hälsofrämjande (eller problemframkallande) kraft i livet, och som kan tillämpas vid både direkt och indirekt kontakt med dem det gäller (se kapitel 2).

Förutsättningar för psykologarbete i skolan – en sammanfattning

Psykologer/andra specialister bör i skolsammanhang utgå från:

- Skolans mål och officiella styrdokument med dess betoning på skolans långtgående ansvar för att särskilda insatser genomförs för elever i behov av stöd, oavsett vilka orsaker som kan tänkas ligga bakom stödbehoven.
- Behovet av specialistkompetens och flerprofessionellt teamarbete för att tillvarata vetenskap och beprövad erfarenhet angående barns hälsa och utveckling – ett behov som enligt officiella utredningar är stort.
- Betoningen i dokumenten av att planering och genomförande av stöd sker i samarbete mellan personal, föräldrar och barn.
- Specialistens konsultativa position och förhållningssätt vis à vi pedagoger, föräldrar och barn, (oftast ingen formellt hierarkisk position) med skolledningen som yttersta uppdragsgivare.
- Konsultationsprocessen som en ”social samspels- och konstruktionsprocess” från ”problem” till ”lösning”, där specialisten har ett särskilt ansvar att skapa en välfungerande och demokratisk kommunikationsprocess mellan berörda parter.
- Behovet av tidsbegränsade konsultationsprocesser som ändå har en varaktigt problemupplösande/terapeutisk effekt.
- Kunskaper om sociala samspels- och problemlösningsprocesser mellan vuxna och barn och deras inverkan på barns utveckling och välbefinnande.
- Samtalet som ett centralt arbetsinstrument – antingen som enda arbetsredskap, eller i kombination med andra arbetssätt.

KAPITEL 2

Ett interaktionellt och korttidsterapeutiskt perspektiv

I detta kapitel granskas familjeterapeutiska teorier och terapimodeller som varit viktiga inspirationskällor till konsultationsmodellen. Valet av teoretisk förankring motiveras utifrån de förutsättningar för specialistverksamhet i skolan som sammanfattades i kapitel 1. Särskilt framhölls att psykologens (och andra specialisters) effektivitet till stor del är avhängig förmågan att samspela med de vuxna som har huvudansvaret för barnen, samt behovet av att det utvecklas en kvalificerad samverkan mellan skola och familj för barnens bästa. Psykologen behöver därmed goda kunskaper om kommunikation och problemlösning, samt om socioemotionella processer både inom och mellan skolan och familjen. Teorier som kan omfatta flera interaktiva sammanhang där barn naturligen ingår har därför ansetts särskilt relevanta. Efter en sammanfattning av familjeterapins historiska rötter klargörs de allmänna familjesystemteoretiska tankegångar som integrerats och översatts i modellen. Den strategiska korttidsterapin som varit den mest tongivande inriktningen presenteras därefter mer ingående, och slutligen följer kritiska reflektioner angående familjeterapins grunder.

Val av teoretisk bakgrund

Utvecklingspsykologin har sedan länge utövat stort inflytande på skolpraktiken. De tre dominerande inriktningarna har varit *psykodynamiken*, med Freud som skapare, *behaviorismen*, med förgrundsgestalter som Pavlov, Watson och Skinner, samt *kognitivismen*, med Piaget som framträdande profil. Dessa skolbild-

ningar har ett mer eller mindre utpräglat individfokus där barnets egen aktivitet och autonomi i den känslomässiga och kognitiva utvecklingen betonas. Skillnader i social och kulturell bakgrund tonas ned, och mor-barn-dyaden är ofta den enda relationella referenspunkten. Skolpsykologer tillägnar sig emellertid ofta ett ekologiskt medvetande genom att de befinner sig nära barn och ungas betydelsefulla kontexter och därmed har unika tillfällen att upptäcka samband mellan individbeteende och omgivning. Familjen har ofta ansetts vara en viktig inflytelsekälla för barns välbefinnande och lärande. Traditionell utbildning av (skol-)psykologer har dock endast marginellt omfattat explicita begreppssystem för att förstå och yrkesmässigt påverka familjedynamik. Den har ännu mindre innehållit modeller för hur man kan arbeta med barnens ”dubbla läroplaner” samtidigt.

Även om olika företrädare för utvecklingspsykologin sedan länge har luckrat upp synen på individen eller dyaden som självutvecklande enheter (Bandura & Walters, 1963; Bowlby, 1996; Stern, 1991, samt många andra forskare och kliniker), så är Bronfenbrenner (1972; 1974; 1977; 1979; 1986) en av de utvecklingspsykologer i västvärlden som tydligast har formulerat *ett kontextuellt och alternativt perspektiv*. Han var även en av de första (den förste?) som i vetenskapliga sammanhang betonade vikten av samverkan mellan lärare och föräldrar som väsentlig för barns utveckling, och ofta görs hänvisningar till honom i den tongivande skolpsykologiska litteraturen (Reynolds & Gutkin, 1999).

Bronfenbrenner beskriver den ekologiska omgivningen som en uppsättning interagerande strukturer som innefattas i varandra, och där den innersta nivån är *det växande barnet*. Dessa strukturer inkluderar *mikrosystem*, som definieras som de komplexa relationerna mellan individen och hans/hennes omdelbara omgivning, *mesosystem*, som definieras som de inbördes förhållandena mellan de viktigaste mikrosystemen (exempelvis relationerna mellan hem och skola), *exosystem*, som omfattar andra specifika sociala strukturer som utövar inflytande på individens omedelbara omgivning, (exempelvis föräldrarnas arbetsplats eller kommunens skolstyrelse), samt *makrosystem* som definieras som övergripande institutionella kultur- eller subkulturmönster – ekonomiska, sociala, legala, politiska system, vilka manifesteras i exosystemen.

Utveckling definieras som en bestående förändring i det sätt som en person uppfattar och hanterar sin omgivning. Utveckling är personens framväxande föreställningar om omgivningen och den egna relationen till denna, såväl som personens växande förmåga att upptäcka, stödja eller ändra dess egenskaper. Det vetenskapliga studiet av mänsklig utveckling bör följaktligen omfatta den ömsesidiga anpassningen mellan en aktiv, växande mänsklig varelse och de växlande egenskaperna hos den omgivning där denna person lever. Hans föreställningar om den mänskliga utvecklingens ekologi ligger i skärningspunkten mellan biologisk, psykologisk och social vetenskap, och han har tillsammans med Moen,

Elder och Kurt (1995) även gjort longitudinella livsloppsanalyser i kontextuellt perspektiv.

Terapin är det fält som arbetar fördjupat med människors problem och svårigheter, med *individens bästa* som mål, och med samtalet som huvudsakligt utvecklingsinstrument. Generellt sett har man kommit längre i att vetenskapliggöra sina arbetsmodeller angående problemlösning inom terapin än inom skolpsykologi och elevvård, varför det skulle vara värdefullt att försöka överföra och utveckla dessa kunskaper till skolans elevvårdsarbete. Det åligger dock inte skolpsykologer eller specialpedagoger att bedriva ”terapi” i skolan, utan kunskaper från detta område måste noga översättas och utprövas till skolsammanhanget och till den ”terapeutiska förändring” som elever, personal och föräldrar önskar sig. Principer och tekniker bör även vara användbara på olika nivåer i organisationen – för utveckling av hela skolenhetens psykosociala klimat, för teamarbete mellan vuxna, för arbete med hel klass, eller med andra tänkbara personkombinationer.

Fyra inriktningar är sedan 1988 godkända för legitimation som psykoterapeut utifrån socialstyrelsens kriterier på vetenskap och beprövad erfarenhet (Socialstyrelsens meddelandeblad nr 4/88, 19/90, samt 19/95), *psykodynamiskt/psykoanalytiskt inriktad individualterapi och analytisk gruppterapi, kognitiv terapi, beteendeterapi* samt *familjeterapi.* De tre första begreppen motsvarar utvecklingspsykologins tre huvudinriktningar, och de anger att terapeuter tar sin utgångspunkt från olika och begränsade delar av människans individuella verklighet – antingen *känsla, tanke eller handling.* Den psykodynamiske terapeuten fokuserar individens känsloliv, enskilt eller i grupp. Den kognitiva inriktningen betonar individens kognitioner, det vill säga idéer, föreställningar, och grundantaganden om tillvaron. Beteendeterapin utgår från individuella handlingar och yttre beteenden. Till skillnad från dessa tre inriktningar tar den *på system- och kommunikationsteori* grundade familjeterapin sin utgångspunkt i synsätt som omfattar både individ och relationer, samt samspelet mellan olika ”subsystem”, något som tycks harmoniera väl med Bronfenbrenners kontextuella utvecklingspsykologi. Familjeterapin har historiskt sett varit tvärvetenskaplig, med karaktär av ”paraply” för olika delteorier och praktiker, och med tydliga influenser från samtliga de tre andra perspektiven, vilket gör den väl lämpad för en mera generell teori om utveckling och problemlösning.

Familjesystemteorin försöker begreppsliggöra individens nära relationer och interaktionsprocesser och dess koppling till individuella tanke-, känslo- och handlingsmönster, ett område som förtjänar stor tonvikt utan att för den skull vara en komplett teori om mänskligt beteende. Varje individ influeras naturligtvis av biologiska, fysiska och sociala omgivningsfaktorer som ligger utanför familjens domän. Teorin antas dock vara generaliserbar till samtliga viktiga andra kring barnet. Teorin antas dock vara generaliserbar till samtliga viktiga andra kring barnet. En av dess huvudteser är att även professionella blir del av ett sys-

tem vid sin kontakt med en eller flera familjemedlemmar, och att detta ”metasystem” kan analyseras med samma begrepp som familjesystemet (Doherty & Peskay, 1992). Systemperspektivet omfattar även samspelsprocesser inom individen mellan tanke, känsla, handling och fysiologiskt system, och därigenom upphävs ofruktbar dualismen mellan kropp och själ. Detta förhållningssätt underlättar flerprofessionellt teamarbete och öppna samtal med klienterna även vid det som traditionellt betecknats som mycket svåra psykiska störningar (Seikkula, 1996). En stor variation av korttidsmetoder har utvecklats, vilka har underlättat för människor att få hjälp utan alltför stora kostnader i tid och pengar.

Familjesystemteorin bidrar sammanfattningsvis med mångfaktoriella och icke-skuldbeläggande sätt att förstå familjer i svårigheter. Med dess öppna gränser för samspel mellan individ, familj, närgrupper och professionella hjälpare utvecklades familjeterapin redan av sina upphovsmän till att gälla terapeutiska processer med andra personkombinationer än familjen. Den öppnar även möjligheter att förstå komplex dynamik mellan hem och skola och att utveckla generaliserbara metoder för positiv förändring. Korttidsperspektivet kan i skolsammanhang bli till ett ”kort långtidsperspektiv”; dvs det kan leda till tidsbegränsade specialistinsatser som kan följas upp under en längre tidsperiod av annan personal, eftersom barnen vanligtvis finns kvar i skolan även sedan specialisten avslutat sitt uppdrag. Familjeterapin är följaktligen den inriktning som har bedömts passa bäst som teoretisk förankring för en skolpsykologisk konsultationsmodell. Dess olika delteorier om nära relationer och problemlösning sammanfattas i detta utvidgade sammanhang under begreppet *ett interaktionellt perspektiv* (Watzlavick & Weakland, 1977).

Familjeterapirörelsen omfattar idag ett brett spektrum av inriktningar och behandlingsmetoder för såväl familjer, nätverk, par, individer och grupper (Abrahamsson & Berglund, 1997; Hoffman 1981; Lundsbye, Sandell, Ferm, Währborg, Petitt & Fälth, 1991; Schjødt & Egeland, 1989). En omfattande forskning under de senaste decennierna har visat på stora förtjänster med denna inriktning inom olika områden som socialtjänst, barnpsykiatri, familjerådgivning, missbruksvård och vuxenpsykiatri, samt vid sjukdomstillstånd som astma, diabetes, övervikt och stroke (Hansson och Sundelin, 1995; SFF, 1999). De tre inriktningar som sannolikt haft störst genomslagskraft i Sverige är den *strukturella* familjeterapin, med upphovsmannen Salvador Minuchin (1976), den *strategiska* psykoterapin med Jay Haley som en av huvudpersonerna (1976), och som utvecklats i alltmer lösningsorienterad riktning av bl a Steve de Shazer (1985), samt den *systemiska* terapiformen, med ursprung i den sk Milanogruppen under ledning av Selvini Palazzoli (1982). Den senare delades småningom i två inriktningar (Boscolo, Cecchin, Hoffman, & Penn,1987; Selvini Palazzoli, Cirillo, Selvini & Sorrentino, 1989). Den utvecklades även i alltmer språksystemisk riktning av Andersson och Goolishian (1992) samt av Tom Andersen

(1994). För en översiktlig genomgång av familjeterapin ur svenskt perspektiv, se Hansson och Sundelin (1995).

Det interaktionella och terapeutiska perspektivet har dock endast undantagsvis och först på senare år översatts till skolans elevvårdsområde. För tillämpning i Sverige, se Liljegren (1987; 1991/2000; 1995), Castenberg, Claesson, Tholerus och Törngren (1989), samt Andersson (1996). För tillämpning utanför Sverige se framför allt Durrant (1995), samt Ajmal och Rhodes (1999). De tidigaste referenser jag har funnit är Aponte (1976), Kral (1978), Fine och Holt (1983) samt Plas (1986). Skol- och familjesamverkan i lite skilda perspektiv presenteras av Christenson och Buerkle (1999), samt av Christenson och Conoley (1992), varav ett kapitel gäller sk lösningsfokuserad tillämpning. Inspiration till den här presenterade konsultationsmodellen har hämtats i de allmänna grunderna inom familjesystemteorin, så som dessa uttryckts av olika profiler – exempelvis *Haleys strategiska terapi, Minuchins strukturella familjeterapi*, *Boszormenyi-Nagys kontextuella terapi*, samt *Bowens familjesystemterapi*. Särskilt intressant för skolbruk har dock den strategiska korttidsterapin varit, med dess alltmer resurs-, mål- och lösningsfokuserade varianter. I likhet med Cade & O´Hanlon (1996) används här begreppet ”strategisk korttidsterapi” för att karakterisera den samlade terapiinriktning som utformades med Haley som en huvudprofil men med många andra viktiga personer som inspirationskällor.

Familjeterapins historiska rötter

Familjeterapirörelsen uppstod när amerikanska forskare och kliniker i mitten av 50-talet började observera människor med symtomatiskt beteende i sin naturliga miljö – företrädesvis familjen – snarare än som enskilda ”fall” på klinikerns kontor. Interaktionen mellan tre eller flera parter kom därmed i fokus vid studiet av psykisk störning (Hoffman 1981; Schjødt & Egeland 1989). Familjeterapin har en tvärvetenskaplig grund från antropologi, psykiatri, psykologi, socialt arbete, sociologi, samt från psykoanalysen. Dess huvudidéer om interaktionens betydelse för subjektet kan spåras redan hos Cooley – den sociolog som Asplund bedömt vara den förste systemteoretikern – och Mead (Asplund, 1967), samt i Berger och Luckmans banbrytande formuleringar om social konstruktionism (1979; orig. 1966). De första grunderna lades dock genom utvecklingen av psykoanalysen, där psykiatriska symtom betraktades som uttryck för psykiska konflikter som var knutna till inre representationer av tidigare familjekonflikter så som dessa visade sig i den vuxna patientens analys.

Freud trodde inte på behandling av rådande relationsproblem, men han kan ändå anses ha skapat den första familjeterapin genom sin behandling av Lille

Hans år 1909, där pojkens ångestproblem (fobi för hästar) behandlades enbart genom samtal med fadern – en helt accepterad princip i dagens familjeterapi. Bortsett från när Freud på 1890-talet var upptagen av reella familjeproblem i den aktuella interaktionen mellan barn, föräldrar och släktingar, framför allt vid sexuella övergrepp, betraktade han dock vanligtvis familjeinteraktionen i tillbakablick på ett sätt som fick varje människa att framstå som en självtillräcklig enhet – en ”homo clausus” (Elias 1999, s. lii). Grupprocessen mellan far, mor och barn tänktes ha ett avgörande inflytande på utformningen av en persons grundläggande drifter och formandet av hans självkontrollerande funktioner under tidig barndom, men sedan de väl formats tycktes Freud se dem som verkande på egen hand, oberoende av de grupprocesser som varje person fortsätter att vara indragen i från barndom till ålderdom. I Freuds synfält uppträdde personerna som strukturerande medan de av ömsesidigt beroende personer formade samhällena framstod som en bakgrund vars dynamik saknade reellt inflytande på den enskilda människan.

Många psykoanalytiker utvecklades dock i en mer socialpsykologisk riktning. Sullivan (1953; orig. 1940) var en av de första som starkt bidrog till en mellanmänsklig förståelse av psykopatologin och personlighetsutvecklingen. Stierlin (1977) formulerade en teori om mänskliga relationer, samt bedrev psykoanalytiskt präglad familjeterapi (1979). Många andra blivande familjeterapeuter hade en psykoanalytisk utbildning. Även Bowlby (1996) kan sägas bygga en viktig bro mellan den psykoanalytiska och familjesystemteoretiska människosynen med sitt fokus på anknytningen mellan barn och föräldrar samt på de verkliga livshändelsernas starka effekter i alla åldrar. Bowlby betonade föräldrarnas avgörande inflytande på sina barns utveckling, och att ”rätt föräldrabeteende är en huvudnyckel till nästa generations psykiska hälsa” (1996, s. 17). *Bindningsbeteende* definierades som ”varje form av beteende som leder till att en person når eller bibehåller närhet till någon annan klart identifierad individ som uppfattas som bättre i stånd att klara världen. Det är mest påtagligt när personen är rädd, utmattad eller sjuk, och lugnas genom tröst och omvårdnad” (1996, ss. 45-46). Tre typer av bindning – trygg, otrygg och ambivalent – urskiljdes vid studier av mor-barninteraktion i olika experimentella situationer. Bowlbys bindningsbegrepp förefaller främst belysa *en* aspekt, om än en viktig sådan, av människors oerhört variationsrika förmåga att relatera, ”knyta an” till, och ”fästa sig vid” varandra för att söka behovstillfredsställelse av vitt skilda slag (stöd, tröst, kärlek, stimulans, mening, glädje, etc). Familjeterapin omfattar enligt min mening mångsidigare teorier om nära relationer och interpersonell stresshantering, med utgångspunkt från *triaden* (trepartsrelationen) snarare än dyaden som den minsta socioemotionella enheten.

Till skillnad från den psykoanalytiskt grundade psykoterapin saknas det en tydlig centralgestalt för familjeterapin, men det finns ändå ett antal personer, böcker och forskningsresultat som de flesta företrädare brukar kunna ena sig om

som väsentliga för utvecklingen. Intressant nog återfinnes flera av dessa nyskapande profiler inom *schizofreniforskning och -behandling* – ett område där man oftast inte hade nått någon större framgång med individualpsykodynamiska behandlingsformer och där det kunde finnas en relativ öppenhet för att pröva nya tankegångar. Framför allt Bateson-gruppens arbeten inom detta område från 1950-talet och framåt anses ha haft en ovärderlig betydelse både för familjeterapirörelsen som helhet och för framväxten av den sk *strategiska korttidsterapin* som skedde så att säga i rakt nedstigande led (se s. 49).

Batesons forskningsprojekt 1952-62 (Bateson, 1972) hade ett brett upplagt, tvärvetenskapligt problemområde, där en viktig del gällde intresset för sambanden mellan schizofreni och kommunikationen mellan patienten och betydelsefulla andra. En av projektets stora innovationer var att man förde in individens omedelbara sociala sammanhang i forskningsrummet, genom att fokusera kommunikationen *mellan* individen och för denne viktiga andra personer och särskilt då *familjeinteraktionen*. Sannolikt för första gången i den social- och beteendevetenskapliga forskningshistorien försökte man utifrån autentiska, naturliga relationer förklara varför individen gjorde som han/hon gjorde (eller tänkte, kände). På traditionellt sätt fäste Bateson först vikten vid mor-barntransaktionen. Baserat på iakttagelser från upprepade transaktioner mellan modern och ett svårt stört barn (med diagnosen schizofreni) formulerades den numera klassiska sk *dubbelbindningshypotesen* (1972, ss. 206-208).

Enligt denna hypotes är de nödvändiga ingredienserna för en patogen situation att ”offret” = patienten tillsammans med en eller flera vuxna personer upprepat utsätts för negativa uppmaningar som är i konflikt med varandra på olika logiska nivåer i budskapet, exempelvis: Budskap 1 ”Gör inte så eller så, för då straffar jag dig”, eller ”Om du inte gör så eller så straffar jag dig”. Budskap 2, ofta icke-verbalt: ”Du får inte betrakta detta som ett straff/ifrågasätta min kärlek” eller ”Gör inte som jag säger”. Den grundläggande motsättningen i budskapet döljs, förnekas eller är på annat sätt svår att öppet förmedla. När mer än två personer är närvarande kan andra exempel bli möjliga, och en förälder kan exempelvis negera den andres budskap på en abstraktare nivå. ”Offret” förutsätts stå i beroendeförhållande där flykt eller befriande kommentarer är omöjliga för själva överlevnaden. När offret väl lärt sig uppfatta sin värld i dubbelbindande mönster kan det vara tillräckligt med en liten del av denna sekvens för att framkalla panik eller ursinne. Fler än två parter finns antydda redan i de första formuleringarna men det ansågs betydligt svårare att vetenskapligt analysera konversationer mellan tre eller flera personer. Ganska snart kom dock triaden i fokus för forskning och behandling (se vidare under ”Haley och den strategiska korttidsterapin”).

Kommunikationsteori, MRI och problemlösande korttidsterapi

Batesonprojektet tilldrog sig stort intresse även från kliniker inom det psykiatriska fältet, och många formuleringar föreföll lovande att pröva i praktiskt-kliniskt arbete. 1958 bildades Mental Research Institute (MRI) i Palo Alto i Kalifornien med psykiatern Don D Jackson som grundare och dess förste chef, och till institutet anslöt sig John Weakland, Jay Haley, Jules Riskin, Viginia Satir och Paul Watzlavick. Den på antropologisk forskning baserade kommunikationsteorin kom därmed att översättas till terapeutisk praxis med målet att åstadkomma korta *problemlösande* terapier. 1966 inleddes ett projekt om *korttidsterapi* och om ”focused problem resolution” (Fisch, Weakland & Segal, 1982; Weakland, Fisch, Watzlavick & Bodin, 1974), som kom att få avgörande betydelse för framväxten av de tekniker som kännetecknar strategisk korttidsterapi.

I *Pragmatics of human communication* (Watzlawick, Beavin Bavelas & Jackson, 1967) gjordes ett försök att bygga upp en hel begreppsapparat för att förstå mänsklig interaktion i ”naturliga system”, baserat på nya vetenskapliga modeller för system- och informationsteori. Kommunikationen betraktades som själva råmaterialet för tillförlitlig information såväl i vardagen som i den professionella terapikontakten. *Kontexten* betonades för förståelsen, och detta begrepp kunde avse den speciella relation som råder mellan parterna, händelser som skett nyligen, bakgrundhistoria, fysisk och social miljö för den aktuella interaktionen, etc. ”Pragmatics” blev något av en klassiker för blivande familjeterapeuter, och MRI:s verksamhet blev fr o m dess utgivning betraktad som en egen tradition på det familjeterapeutiska området med Watzlavick som en huvudperson. Samtidigt utvecklades Haley successivt till en erkänt skicklig terapeut, som 1973 (sv övers 1976, s. 14) myntade begreppet *strategisk psykoterapi.* Minuchin utkom 1974 (sv övers 1976) med *Families and Family Therapy*, sannolikt en av de mest lästa av alla familjeterapiböcker, och där Jay Haley var en viktig referens. Successivt utvecklades och tillämpades terapimetoderna för individer, par och grupper och för andra sammanhang än de traditionellt klinisk-terapeutiska, och orden ”familj” och/eller ”terapi” försvann allt oftare från boktitlarna (Watzlavick, Weakland & Fisch, 1978).

Familjesystemisk grund för konsultationsmodellen

Individen i samspel med viktiga andra

Som tidigare framhållits baseras familjeterapin på ett relationsorienterat synsätt med betoning av hur viktiga andra i de vardagliga sociala och materiella praktikerna konstituerar och konstitueras av subjektet – den aktivt tänkande, kännande och handlande individen. I detta samspel uppstår *interaktionsmönster och värderingssystem* som reglerar individernas beteenden och tenderar repeteras – överföras – mellan generationerna, och *föräldraskapet* anses vara en viktig grund för barn och ungas utveckling och hälsa. Helheten – familjesystemet – är mer än summan av delarna, och alla delarna i systemet påverkar och påverkas ömsesidigt av varandra och av strukturen som helhet. Samspelsmönster och socioemotionella processer mellan vuxna och barn utforskas med avseende på deras konsekvenser för barnets personliga utveckling och lärande. Många familjemönster förefaller i modifierad form vara generaliserbara till andra ”system” där barnet ingår.

Medan traditionella psykoanalytiker och utvecklingspsykologer fokuserat dyader – dynamiken i tvåpartsförhållanden – så har familjeterapin sen sin tillblivelse hävdat *triaden/triangeln* som minsta sociala enhet för relationell dynamik (Bowen, 1978; Haley, 1967; Hoffman, 1981). Den är ”... the molecule or the basic building block of any emotional system, whether it is in the family or any ather group. The triangle is the smallest stable relationship system” (Bowen, 1978, s. 373). Barn växer med andra ord upp i kraftfält där de inte bara relaterar till mor och far (eller andra personer) var för sig, utan även till deras inbördes relation. Det blir därmed av avgörande betydelse för barnets trygghet och utveckling hur detta ”triangelsamspel” gestaltar sig; om de vuxna mestadels förmår samarbeta och lösa problem i förhållande till varandra och till barnet, eller om barnet snarare måste relatera till de vuxnas varaktigt oupplösta konflikter och emotionella spänningar.

Som betydelsefulla dimensioner i vuxen-barnsamspelet har bl a betonats värderings- och samspelsmönster angående differentiering mellan individer, funktioner och relationer, involvering och engagemang, flexibilitet, konfliktlösningsförmåga samt föräldrarnas mer eller mindre kongruenta ledningsfunktion (Bowen, 1978; Haley, 1959; 1967; 1975; 1976; 1979; 1982; Kerr & Bowen, 1988; Minuchin, 1976; 1978; 1982; 1984; 1995). Boszormenyi-Nagy (1987; Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1986; Boszormenyi-Nagy & Spark, 1984) har eftersträvat att förena psykodynamisk och familjesystemisk teori. Samspelsdimensioner som särskilt framhållits av honom är rättvisa, etik och ge och ta-balans i nära relationer, samt vikten av att barn och unga får ett genuint positivt berättigande istället för att utsättas för negativa överföringsprocesser mellan ge-

nerationerna. Även syskonens inbördes positioner och relationer har beaktats som faktorer som bidrar till individens identitetsutveckling (Toman, 1994; Martensen-Larsen & Sörrig, 1991).

Alla levande system utvecklas och förändras över tid. Eventuella lagbundenheter för en sådan utveckling har sedan länge väckt forskares intresse, och inom familjeterapin har man varit särskilt intresserad av *familjens livscykel*. Haley (1976) var en av de första som publicerade en beskrivning av sex olika vanligt förkommande utvecklingsstadier i den typiska familjeutvecklingen: sökandet efter partner, giftermålet och dess konsekvenser, att få barn och ta hand om dem, svårigheter mitt i äktenskapet, att vänja av föräldrar från barnen, pensionering och ålderdom. Även Minuchin (1981) formulerade teorier om familjens utvecklingsstadier. Carter och McGoldrick (1980) vidareutveclade teorin om ”the family life cycle” och McGoldrick och Gerson (1985) utarbetade även en metod med genogram för insamling och tolkning av familjedata utifrån Bowens familjesystemteori (1978). Stadieformuleringar har ofta funnits med i praktiken vid bedömning av problem och lösningsstrategier, och de olika stadierna ses både som utvecklingsmöjligheter och som eventuell källa till svårigheter.

Många familjeterapeuter utgår från att när det uppstår *problem* så är det ofta i förhållande till en viss utvecklingsfas där övergången till nästa fas av olika skäl kan försvåras. Här finns en uppenbar parallell till Cullbergs välkända psykodynamiska perspektiv på utvecklingskriser (1975), men med en tydlig skillnad i familjeterapins betoning av samspelsmönster som avgörande för hur både kriser och övergångar utvecklas. Om det blir problem eller inte anses bero både på *vertikala och horisontella stressfaktorer* (Carter & McGoldrick, 1980). Som vertikala faktorer räknas familjemönster, myter och teman som inte (längre) fungerar så bra, och som behöver vidareutvecklas för en gynnsammare påverkan av familjemedlemmarna. De horisontella faktorerna utgörs dels av utvecklingsmässiga övergångar, det vanliga livets naturliga faser, och dels av oförutsedda och specifika förhållanden, såsom en anhörigs plötsliga bortgång, oväntade sjukdomsdebuter, förlust av arbete, etc. Som horisontella faktorer räknas även samhällsförhållanden som krig, ekonomisk kris, och andra katastrofer som drabbar hela eller stora delar av samhället. Kunskaper om dessa sammanhang anses ha ett stort värde för förståelse och respektfullt bemötande i terapisituationen. Här finns en tydlig parallell till Bronfenbrenners ekologiska systemtänkande.

Diagnosticering

Med ett systemteoretiskt livscykelperspektiv på varför människor beter sig som de gör har många (de flesta?) familjeterapeuter tagit avstånd från traditionella psykiatriska diagnossystem. I dessa system (exempelvis American Psychiatric Association, 1995, Mini-D IV), klassificeras individuella psykiska störningar uti-

från specificerade deskriptiva kriterier baserade på individuella beteenden och upplevelser. Mini-D IV-manualens medicinska språkbruk och utformning förmedlar ett allmänt intryck av att diagnoserna betecknar grundläggande (obotlig?) medicinsk skada eller dysfunktion helt relaterad till individen, samtidigt som någon sådan primär skada inte finns preciserad. Samspels- och relationsanalyser i alla former lyser oftast med sin frånvaro.

Familjeterapeuter menar att denna typ av diagnosticering bygger på ett *maktförhållande* där experten har makten över problemdefinitionen utifrån det felaktiga grundantagandet att en utanförstående expert kan göra objektiva bedömningar av en annan människa. Maktförhållandet förstärks ytterligare när den diagnosticerade parten är ett minderårigt barn, eller en ung människa som ännu inte klarat av en självständig existens utanför familjen, med mycket små reella chanser att påverka händelseförloppet till sin egen fördel. Inom familjeterapin föredrar man oftast att arbeta utifrån det man kallar *arbetshypoteser* om problemen, deras orsaker, och om vilka förändringar som behövs. Med detta begrepp markeras att bedömningarna är föränderliga under processens gång, samt att de bör *inbegripa terapeutens och viktiga andras delaktighet* i det som händer. Även mycket svåra psykiska symtom anses ha en naturlig mening som del av samspelsmönster och kognitiva referenssystem.

Exempelvis utvecklade Minuchin (1976; 1978) en slags funktionell diagnosticering med bedömning av interaktionsmönster mellan människor, baserad på bl a studier av psykosomatisk problematik som svårkontrollerad diabetes, anorexia nervosa och astma. Sex huvudmoment ingick i Minuchins bedömning: 1) *Familjestruktur och återkommande interaktionsmönster*. 2) *Familjens resonans*. Familjemedlemmarnas inbördes känslighet och gränssättning för kommunikation ansågs variera från insnärjdhet med suddiga gränslinjer, överbeskydd och överkontroll mellan individer eller undergrupper, med ett normalområde med tydliga men flexibla gränser, till frikoppling med alltför stela gränslinjer och underbeskydd, 3) *Familjens flexibilitet och konfliktlösningsförmåga*. 4) F*amiljekontext,* familjens livssammanhang. Yttre och inre källor till stöd och stress som sociala och fysiska miljöfaktorer, sjukdomar, fysiska handikapp, 5) *Familjens utvecklingsstadium* med dess typiska livsuppgifter. 6*) Den identifierade patientens symtom* som uttryck för någon typ av konfliktavledning:

> a. *Triangulering*. Båda föräldrarna försöker få barnet ta parti mot den andre.
>
> b. *Förälder-barn-koalition*. Det utvecklats en stabil koalition mellan en av föräldrarna och barnet *mot* den andre föräldern, en koalition som förnekas om den påtalas.
>
> c. *Detouring-supportive*. Föräldrarna är skenbart enade i sina mycket intensiva omsorger om sitt sjuka barn, och barnet definieras som det enda (eller största) problemet. Föräldrarna växlar mellan intensiv omsorg om barnet och utmattning och klagomål över allt besvär som barnet åsamkar dem. Deras egna stridigheter undertrycks eller ignoreras.

d. *Detouring attacking*. Det utvecklas ett öppet uttryckt syndabocksförhållande där barnet betraktas och behandlas negativt och/eller anses omöjligt att uppfostra, och där föräldrarna betraktar sig som offer för barnets svåra beteende.

Minuchin menade (1976; 1978) att ”den psykosomatiska familjen” kännetecknades av överdriven resonans (”insnärjdhet”), bristande flexibilitet och konfliktlösningsförmåga, med en stark moralisk kod att undvika konflikter och vara hjälpsamma och beskyddande mot varandra, men med det oönskade resultatet att konfliktavledningen istället skedde genom barnet som tredje part. Han baserade dessa tankegångar på bl a forskningsstudier som innefattade både individuella fysiologiska mätningar och oberoende kodning av videoinspelade familjeinteraktioner under välstrukturerade intervjuer. Vissa av dessa forskningsresultat har i väsentliga avseenden replikerats av svenska forskare (Hansson & Kronvall, 1995). Interpersonella lojalitetskonflikter, stress- och obalansmönster som tänks leda till patologiska symtom hos individen har även beskrivits och undersökts av bl a Haley (1967), Bowen (1978; Kerr & Bowen, 1988) och Boszormenyi-Nagy (1984).

Social konstruktionism och familjeterapi

I Berger och Luckmans klassiska pionjärarbete *The Social Construction of Reality* som bl a Minuchin refererar till i sitt arbete (1982), betonas kopplingen mellan individuella perspektiv och sociala processer med språket som en viktig förmedlande länk. Enligt Burr (1995) är social konstruktionism den vetenskapliga och multidisciplinära diskurs som bl a hävdar (här i min sammanfattning och översättning):

1. att kunskaper är historiskt och kulturellt bestämda,

2. att kunskaper upprätthålls och förmedlas genom sociala processer,

3. att vår kunskap inte är en direkt perception av verkligheten, utan att vi konstruerar våra egna versioner i kommunikation med varandra,

4. att språk är en form av social aktivitet, och att när människor talar med varandra så konstrueras deras verkligheter,

5. att fokus således bör läggas på interaktion och sociala praktiker. Förklaringar av sociala fenomen förläggs varken till processer inom individen eller till övergripande sociala strukturer utan till de sociala praktiker som människor dagligen engagerar sig i.

Familjeterapirörelsens centrala idéer ryms enligt min mening väl inom ramen för en sådan social konstruktionism i kombination med *kritisk realism*, dvs den kunskapsteoretiska inriktning som uppmärksammar den materiella, fysiska och sociala basen för människors beteende, utan att för den skull negligera våra tolkningars och teoriers sociala natur (Parker, 1998). Genomgående för familjeterapins grundantaganden och teoretiska begrepp är att det individuella subjektet

konstrueras i ett socialt samspel, i kommunikation med viktiga andra, och att den individuella motivationen kopplas samman med andras motivationer till en övergripande helhet. Man tror, eller har åtminstone trott, att det är möjligt att finna vissa lagbundenheter i denna process, samband som har att göra med vilka samspelsprocesser som leder till destruktiv respektive konstruktiv utveckling för den enskilde. Samtidigt betonas ofta i texterna det relativa i dessa sanningar. Det talas om arbetshypoteser istället för diagnoser, och det talas ofta om terapeutens egna konstruktioner och subjektiva förhållningssätt som ett centralt inslag i den terapeutiska processen. Säkert finns stora gradskillnader i hur pass auktoritativa sanningar man tror sig ha upptäckt och i vad mån man ser sig själv som styrande för händelseutvecklingen för klienterna. Det är dock påtagligt hur ofta både familje- och korttidsterapeuter med interaktionellt perspektiv betonar respekten för att utgå från klientens verklighet. Samtidigt förväntas man kommunicera med klienten på ett sådant sätt att nya perspektiv konstrueras och positiva handlingsmönster förstärks.

Konsekvenser för behandlingen

Det familjesystemiska synsättet innebär att den ”yrkesmässige hjälparen” är beredd att träffa ”den identifierade patienten” tillsammans med andra viktiga och närstående personer. Lämpliga deltagare bestäms utifrån aktuella problem och frågeställningar och i samråd med den eller de som tagit initiativ till kontakten. Inom synsättet ryms en stor tilltro till människors egna resurser och förmåga till problemlösning vid svårigheter av skilda slag, även om hjälp utifrån kan behövas för att frigöra dessa resurser. Även antalet möten, samt intervallen mellan träffarna, varieras flexibelt utifrån situationens krav. Arbetssättet med dess uttalade samarbetskaraktär är oftast korttidsterapeutiskt. Med dess fokus på vuxen-barn-relationer kan det omformas från familjesammanhang till att gälla även andra ”naturliga system”, exempelvis *skolans personal, föräldrar och elev/-er*. Det är ett förhållningssätt som främjar delaktighet för berörda parter, och själva *sättet att samtala* omfattar en stor variation av principer och tekniker, där samtliga deltagares upplevelser giltigförklaras och respekteras i en eftersträvad optimalt *demokratisk dialog*.

Terapeuten tar oftast ett tydligt ansvar för samtalsprocessen; håller tema och fokus, ger spelregler för kommunikationen, upprätthåller en rimlig balans mellan deltagarna, balanserar stöd (resursfokus) och utmaning (omformulering och ombalansering), samt stärker föräldraskap och vuxnas inbördes samverkan med och kring barn och ungdomar. Terapeutens/samtalsledarens grundläggande förhållningssätt är samtidigt konsultativt-handledande, snarare än expertmässigt behandlande. Förhållningssättet är även *mångpartiskt*, utan förutfattade meningar om vem som ”bär bristbördan”, och utan krav på att finna Sanningen

med stort S i form av individuella diagnoser av medicinsk eller individualpsykologisk karaktär. Syftet är istället att genom öppen dialog uppnå ömsesidig förståelse för problem, mål och handlingsalternativ. Denna mångpartiskhet har känts extra värdefull att överföra till ett skolsammanhang, där det ofta är vuxna som definierar vem som har problem och varför, och minderåriga barn som blir utsatta för dessa definitioner i en beroendesituation som de inte kan ta sig ur på egen hand. Här följer nu en fördjupad genomgång av den strategiska korttidsterapin.

Haley och den strategiska korttidsterapin

Uppföljning av dubbelbindningsteorin – Haleys ”perversa trianglar”

Som framgick i avsnittet om familjeterapins rötter kompletterades kommunikationsteorin successivt med teorier om interaktionsmönster mellan flera parter. Haley blev en av de mer kända författarna på detta tema. Enligt Hoffman (1981, s. 21) började det hela lite slumpartat med att Haley under en forskningsintervju med en patient fann att den unge mannen hade svåra ångestattacker varje gång hans föräldrar hade besökt honom. Haley bad föräldrarna komma med till nästa intervju och bandinspelade denna och dokumenterade därmed för första gången ett dramatiskt händelseförlopp där den unge mannen inledningsvis betedde sig tämligen rationellt och normalt för att under samtalets gång bli alltmer förvirrad och symtomatisk i sitt beteende. Fr o m nu (Haley, 1959) betonades alla familjemedlemmars delaktighet i *ett patologiskt interaktionssystem*, där förvirring uppstod mellan nivåer i ett relationssystem, och alltså inte endast mellan olika kommunikationsnivåer.

Sett ur ett interaktionellt perspektiv så växer varje barn upp i ett triadiskt och dynamiskt kraftfält – i skärningspunkten mellan två släktsystem och mellan man och kvinna. Med triangeln som basenhet för studiet av familjen, eller något annat socialt system, uppstod frågan om vad som kunde tänkas utgöra patogena (respektive resursframkallande – något som till att börja med var mera underförstått) förhållanden mellan de tre parterna. Haley formulerade en elegant teori om trepartsinteraktion och allvarlig psykiska störning (1967), där han menade att det går att urskilja tre tydliga kriterier på vad som är en ”pervers” triangelsituation i bemärkelsen att den alltid orsakar plåga i ett socialt system, här i min kortversion:

1. Personerna som ingår i triangeln är inte jämlikar utan är från olika generationer eller olika positioner i samhällets makthierarki, som exempelvis föräldrar och barn eller chef och anställd.

2. Under den pågående interaktionsprocessen formas en koalition med en person från den andra generationen mot en jämlike och generationskamrat. Med ”koalition” menar Haley en process med förenad aktivitet som riktar sig mot den tredje personen, i kontrast till begreppet ”allians” varmed menas en process där två personer går samman för ett gemensamt intresse oberoende av den tredje personen.

3. Koalitionen mellan de två personerna förnekas. Dvs det finns ett påtagligt beteendemönster som visar att koalitionen existerar, men när detta påtalas av tredje part eller av någon utomstående så kommer parterna att förneka att denna process pågår. Mer formellt uttryckt kommer det beteende/den kommunikation som sker på en nivå att kvalificeras med metakommunikation, dvs med kommunikation om kommunikationen, som om beteendet ifråga inte pågår.

”Dubbelbindningen” gäller således här interaktion mellan tre parter istället för vid budskap från en person till en annan. Liknande tankegångar formulerades som tidigare nämnts av bl a Minuchin och Bowen och andra inom familjeterapin (Hoffman, 1981). Denna triangulära modell har en omedelbar ”face validity” när den omsätts till en rad vardagssituationer. Om exempelvis en förälder vill sätta gräns för något av barnets beteenden, medan den andra föräldern ger sitt förtäckta medgivande till barnet att fortsätta som förut, är det lätt att förstå barnets dilemma, samt hur sviken den ena föräldern känner sig av den andra parten i föräldraskapet. Ett annat exempel är den sk typiska svärmorskonflikten: Modern (som ofta upplever bristande stöd från sin man, eller annan relevant vuxen person) försöker skapa en koalition med den vuxne sonen/dottern mot svärdottern/svärsonen, mer eller mindre förtäckt. Sonen/dottern upplever moderns behov av stöd och känner skuld om han/hon inte hörsammar dem. Det unga paret får därmed svårigheter att hävda sina egna legitima behov både som par och individer. Översatt till en skolorganisation uppstår sannolikt irritationer om en lärare tar för vana att klaga på biträdande rektor genom att ta kontakt med rektor istället för med den det gäller – den närmast överordnade. Irritationen växer troligen ytterligare om läraren får ett förtäckt stöd på denna nivå. Arbetsklimatet blir troligen även inflammerat om en arbetskamrat bildar en ”koalition” med chefen mot en kamrat. De praktiska exemplen kan lätt mångfaldigas utifrån denna enkla teoretiska metafor.

Individens psykopatologi har från första början i psykoterapins historia beskrivits med konfliktbegrepp; motivationella krafter eller drifter som står i konflikt med de sociala krafter som internaliserats i individens överjag. Utifrån den interaktionella ståndpunkten vederläggs inte den typiska bilden av intrapsykisk konflikt, utan samma data betraktas på ett annat sätt och även andra typer av data samlas in och kompletterar bilden. Konflikt och kamp mellan motstridiga krafter förläggs ”utanför” individen, till dennes pågående relationer. Dessa yttre och pågående konflikter framkallar de inre, som därmed återspeglar de yttre –

en uppfattning som står i motsättning till den traditionella psykoanalytiska teorin. Så uppfattas exempelvis den sk Oedipuskonflikten av Haley som en reellt existerande ”familjetriangel”, där det kan uppstå en rad olika triangulära varianter på koalitioner över generationsgränsen, med åtföljande svårigheter för den individ som befinner sig i skärningspunkten för dessa familjedynamiska krafter. De vuxna är i hierarkiskt överläge och styr därmed i vad mån ett barn de facto blir indraget i en ”oedipal” konflikt, snarare än att denna konflikt uppstår genom barnets fantasier och önskningar.

Haley betonar att varje enskild individ befinner sig i skärningspunkten i ett mycket stort antal ”trianglar”, och att ingen familjemedlem har en identiskt lika position. I en genomsnittlig familjestorlek med två barn och två föräldrar, vilka i sin tur har var sitt föräldrapar, finns 21 triangulära konstellationer. Av detta följer bl a att olika barn kan få mycket olika socioemotionella roller i familjesystemet även om de yttre ramarna – socioekonomisk situation, familjestruktur, etc – är desamma. När man inom psykologi och psykiatri försöker klassificera individuella särdrag är det lätt att underskatta sådana elementära skillnader i den närmaste livsmiljön.

Haleys terapimetoder och organisationsintresse

I ett givande samarbete med Minuchin från 1967 och framåt utvecklade Haley ett tilltagande intresse för organisation, struktur och hierarki inom familjen. Han inspirerades även alltmer av Erickson och dennes hypnotiska och paradoxala tekniker (Erickson, Rossi & Rossi, 1976; Haley 1975; orig. 1963). Med begreppet *strategisk psykoterapi* (1976; orig. 1973) avsåg Haley en terapiform där terapeuten tar ett tydligt ansvar för en målinriktad utformning av terapiprocessen. Terapin baserades på den pragmatiska kommunikationsteorin, kombinerad med Ericksons syn på problem som förknippade med olika stadier i familjens livscykel. Tillsammans med Cloé Madanes grundade Haley 1976 *The Family Therapy Institute of Washington*, där han sedan dess varit ledare för verksamheten och vidareutvecklat sina teorier och praktiker.

I *Familjeterapi – hur man löser problem* (1979) formulerade Haley en generell modell för problemlösning med familjer, och denna bok blev en direkt inspirationskälla för mitt försök att formulera en generell modell för skolbruk. Haley delade in det terapeutiska samtalet i fem stadier: *1) Det sociala stadiet*, där man skapar kontakt med varandra och bygger upp ett terapeutiskt förtroende. 2*) Problemstadiet*, där samtliga deltagare tillfrågas om varför man sökt hjälp. Problemet bör formuleras så att det går att göra något åt det, och så att förändringen kan ske inifrån familjens/klientens värld. *3) Interaktionsstadiet*, där deltagarna samtalar mera direkt med varandra. *4) Definition av önskade förändringar* där var och en inklusive ”problembarnet” får uttrycka vad det är för förändringar som

önskas, och där terapeuten skapar ett klart kontrakt. *5) Avslutning av samtalet* med en konkret överenskommelse mellan terapeut och deltagare rörande problem och mål. I Haleys modell betonades de mänskliga problemens sociala sammanhang, och psykiatriska etiketter på barn och ungdomar betraktades som försvårande för problemlösningen. Det gällde istället för terapeuten att *definiera den sociala enhet* som bör vara med i förändringsarbetet, och att utforma terapeutiskt verksamma och välstrukturerade samtal för denna sociala enhet. Haley betonade *samarbetet* med klienterna och vikten av att följa deras egna formuleringar av både problem och mål. Terapeuten hade samtidigt en viktig roll som utformare av ”direktiv”, hemuppgifter, som kunde tänkas förbättra kommunikation, organisation och ”hierarki”. Med det senare begreppet markerade Haley föräldrars och vuxnas ledningsansvar i relation till barn och ungdomar, samt vikten av samarbete i denna ledningsfunktion.

I *Flytta hemifrån* (1982) fortsatte Haley att formulera hur ”galenskap” uppstår och botas och att ”galenskapen är uttryck för en organisation som fungerar dåligt” (1982, s. 31). Det finns koalitioner över generationsgränserna så att en förälder förenar sig med ett barn mot den andra föräldern, eller en farmor tar parti för barnet mot föräldrarna, eller en expert håller med en del av familjen mot en annan. Även familjens utvecklingsstadium betonades: ”... att galenskap bland ungdomar bäst kan förstås som en produkt av ett stadium i familjens liv där det sker en omorganisation, och att den unges beteende är anpassat till detta sociala sammanhang” (1982, s. 37). ”Flytta hemifrån-stadiet” betraktades som en särskilt känslig period i familjens liv med krav på stora omställningar för samtliga familjemedlemmar, inte minst för föräldrarna i deras äktenskapliga funktioner. I likhet med Madanes (1988) menade Haley att det är bäst att utgå från att människors handlande i grunden syftar till att skydda, hur destruktivt det än kan verka, och att ”tokiga unga människor offrar sig” för att stabilisera familjen och slippa utsätta dess medlemmar för separation. Väsentliga drag i den terapeutiska praktiken blir då att hjälpa familjen omorganisera sig så att den unges position kommer under föräldrarnas, och så att föräldrarna kommunicerar direkt med varandra för att klara av sina egna problem istället för att kommunicera metaforiskt om sina problem genom den unge. Den unge blir då fri att leva och utvecklas för sitt eget bästa istället för att fastna i föräldrarnas svårigheter.

Haleys grundläggande tankegångar om barn och ungdomars ”galenskap” som uttryck för ett samarbete som inte längre fungerar mellan de vuxna och barnet finns med i min konsultationsmodell, men där översatta och vidareutvecklade till skolsammanhang.

de Shazer och den lösningsfokuserade terapin

Under ledning av de Shazer (1985; 1991; 1997) och Insoo Kim Berg (1992) har en grupp terapeuter vid Brief Family Therapy Center (BFTC) i Milwaukee utvecklat en självständig terapimodell utifrån den strategiska skolbildningen. Om man vid MRI betonade att problemet är sättet att försöka lösa livets naturliga svårigheter så har Milwaukeegruppen snarare betonat att problemet är det sätt på vilket man har börjat tala om svårigheterna. ”Oavsett hur problem upprätthålls och hur många åsikter om detta som finns, kan ett generellt påstående göras: problem är problem eftersom de upprätthålls. Problem upprätthålls helt enkelt genom att de beskrivs som ´problem´” (de Shazer, 1997, s. 26). De Shazer menar att *problem* historiskt sett fått den i särklass största uppmärksamheten, medan *lösninga*r blivit den dolda sidan av distinktionen problem/lösning. Psykoterapi har alltid handlat om mål; ibland i termer av tillfrisknanden, ibland i termer av personlighetsomdaning, ibland som beteendemodifikation, men tänkande och forskning har koncentrerats på problem. Om det som kallas problem i den psykoterapeutiska världen inte kan lösas, får det snarare betraktas som ”facts of life” eller olyckliga händelser som inte kan undvikas eller förändras.

Terapeuterna inom Milwaukee-gruppen vill därför snarast möjligt tala med sina klienter om deras egna resurser att lösa sina problem eller hantera oundvikliga svårigheter – dvs tala om *framsteg*, *positiva undantag och framtid*. Fokus läggs på lösningar efter minsta möjliga ”problemprat”, och man har följdenligt kallat sig för *lösningsfokuserade (solution focused)*. Målfrågor ställs ofta mycket tidigt i samtalet, och de Shazer har bl a blivit känd för sina ”mirakelfrågor”, som exempelvis följande:

> Anta att det en natt, när du låg och sov, inträffade ett mirakel och det här problemet var löst. Hur skulle du veta det? Vad skulle vara annorlunda? Hur kommer din make att veta utan att du säger någonting åt honom om det? (de Shazer, 1997, s. 25)

Mirakelfrågan är egentligen ett helt ramverk för målfrågor som kan utformas på många olika sätt men med huvudsyftet att den tillfrågade ska kunna fantisera helt fritt om hur hon eller han önskar att tillvaron var till skillnad från nuläget. Sådana vidöppna och fantasieggande frågor tänks kunna leda till särskilt kreativa svar, i synnerhet med hjälp av preciserande följdfrågor: var, när hur, på vilket sätt, hur märker du det, vad skulle andra lägga märke till som var annorlunda – din mor, din man, din lärare, dina kompisar, etc. Inom den lösningsfokuserade terapin arbetar man ofta två och två, eller i större team, som i slutet av samtalet lämnar rummet för en kort paus, och därefter presenterar man sina slutsatser för klienterna. Resurser, mål och det som redan hänt i rätt riktning betonas, och sedan ges en relativt standardiserad ”hemuppgift” där klienterna ombeds göra mer

av något som redan visat sig fungera, eller göra någon realistisk del av det som beskrivits i deras mirakelsituation.

De strategiska och lösningsfokuserade idéerna kan jämföras med andra angränsande forskningsområden som ”ligger i tiden”, exempelvis sociologen Antonovskys forskning utifrån det han kallar det *salutogena (hälsofrämjande)* perspektivet – hur människor förblir friska eller tillfrisknar när de varit sjuka (1991). Han menar att oproportionerligt mycket forskning och arbete läggs ner på varför människor blir sjuka – det ”patogena” perspektivet. Hälsan främjas enligt Antonovsky genom att tillvaron görs *begriplig, hanterlig* och *meningsfull*. När dessa tre kriterier är uppfyllda uppstår en *känsla av sammanhang* (KASAM). Begreppet ”salutogen” är hämtat från den medicinska sfären och har allt oftare förts in i terapisammanhang, och nu senast även i ett officiellt dokument om elevhälsa där man samtidigt betonar begreppet ”empowerment”, inflytande att påverka sin situation, som avgörande både för lusten att lära och för hälsan (SOU, 2000:19, s. 42). I den korttidsterapeutiska praktiken kan samtalsledaren/terapeuten sägas ansvara för att skapa betingelser för ”empowerment”, och för att det som sägs under samtalet är begripligt, hanterbart och meningsfullt för samtliga berörda parter.

Även Csíkszentmihályis (1988; 1990; 1992; 1999; Klein, 1990) forskning angående vad som befrämjar optimala upplevelser – sk Flow-upplevelse – är intressanta i sammanhanget. Csíkszentmihályi menar att en känsla av obesvärad handling och inspiration, där man glömmer sig själv och helt går upp i den pågående aktiviteten, uppstår genom aktiviteter där det finns mål som kräver väl avpassat gensvar, som ger omedelbar feedback, och som kräver hela personens skicklighet i utförandet av uppgiften. Om utmaningarna är för stora blir man frustrerad, orolig och ängslig. Om de är för små slappnar man av i början men blir därefter uttråkad. Även det strategiskt korttidsterapeutiska samtalet är en mänsklig aktivitet med betoning på tydliga målsättningar och klar feedback samt en ordnad samtalsprocess för optimala upplevelser och resultat. En viktig utgångspunkt i samtalen är de resurser som redan finns hos/mellan deltagarna, samt balansen mellan stöd och utmaning i förändringsprocessen. En sådan ”flow-syn” kan överföras till skolsammanhang och inspirera till utveckling av klassrumsinteraktion, arbetslagsutveckling, konflikthantering, etc.

Sammanfattning av den strategiska korttidsterapin

I detta avsnitt sammanfattas de tankegångar inom den strategiska korttidsterapin som jag funnit särskilt användbara för skolbruk. Den strategiska terapimodellen är målinriktad och pragmatisk, dvs det centrala är vad som fungerar för

den det gäller. En viktig fråga är hur man via ändamålsenliga interventioner når bästa möjliga resultat på kort tid, för att sedan kunna vidareutveckla de terapeutiska tekniker och förhållningssätt som visar sig optimala. Minsta möjliga teori utsätts med andra ord för mesta möjliga empiriska prövning. Terapeuten påtar sig ett explicit ansvar för den terapeutiska processen, fokuserar nutiden, samt utgår från de problem som familjen/individen själv presenterar.

Problem anses framkallas och vidmakthållas både av individens vanemässiga tanke- känslo- och handlingsmönster och av de återkommande samspelsmönster som omger de individuella reaktionerna, där livsstadier och övergångsskeenden uppfattas som betydelsefullt sammanhang. ”Problem har sin upprinnelse i en eller annan av de ordinära svårigheter som livet aldrig lider brist på. Svårigheter kan förvisso stamma ur någon ovanlig eller rent slumpmässig händelse. Men oftare tar det hela sin början i någon allmänmänsklig svårighet förknippad med en av dessa övergångar vi regelbundet möter under livets lopp” (Fisch, Weakland & Segal, 1982, s. 13). Terapin är utpräglat resursinriktad med aktivt sökande efter det som fungerar, både individuellt och interpersonellt.

Den strategiske korttidsterapeutens diagnostiska formuleringar syftar till att ge den enklast möjliga sammanfattning av problemens utveckling och vidmakthållande som krävs för att hitta ett effektivt sätt att intervenera. Konkreta problembeskrivningar eftersträvas, vilket gör problemen möjliga att lösa, samt målformuleringar som är tydliga nog för att veta när man uppnått målen. Klientens egna målformuleringar står i centrum under terapin och vid uppföljning och utvärdering. Terapeuten fokuserar iakttagbara fenomen och precisa formuleringar, det människor faktiskt säger, snarare än underförstådda tolkningar.

Enligt Cade och O´Hanlon (1996) kan terapeuternas förhållningssätt hänföras till två huvudgrupper: 1) Symtomen anses fylla en funktion inom familjen (gruppen) och i metaforisk form förmedla information om hierarkiska dysfunktioner och familiestruktur (sk strategisk inriktning; Haley, Madanes). 2) Analysen av föreställningar och repetitiva mönster som omger symtomen anses vara en tillräcklig förklaringsnivå, och slutledningar avseende syfte, funktion eller familjestruktur betraktas som överflödiga, sk korttidsterapeutisk inriktning (Cade & O´Hanlon, 1996; de Shazer, 1985; 1991; 1997; Fisch, Weakland & Segal, 1982; Weakland, Fisch, Watzlavick & Bodin, 1974). Båda förhållningssätten förefaller enligt min mening användbara. Vid behov kan symtomförståelsen fördjupas, samtidigt som man inte nödvändigtvis behöver postulera några underliggande behov för att påbörja ett förändringsarbete av det som klienten uttryckligen vill ha hjälp med.

Terapeuter från båda kategorierna inbegriper i sin samspelsanalys under den terapeutiska processen även terapeutens tankekonstruktioner och beteenden. Stor vikt fästs vid avslutningen av samtalet, där terapeuten utöver att sammanfatta resurser och mål även ofta formulerar en ”hemuppgift” till de närvarande för att bryta negativa mönster och stärka det som fungerar. Det är med andra

ord konsten att genomföra en kort och ändå effektiv terapi som står i fokus, snarare än sofistikerade teoretiska antaganden kring personlighet och dysfunktion, vare sig på ett individuellt, familjemässigt eller ett vidare systemiskt plan. Särskilt starkt betonas både resurs- och målinriktningen i den sk lösningsfokuserade terapin.

De lösningsorienterade idéerna och teknikerna och det närbesläktade hälsofrämjande (salutogena) perspektivet har successivt blivit en allt större inspirationskälla för arbetet med konsultationsmodellen. Samtidigt har det förefallit värdefullt att bevara största möjliga bredd under det interaktionella ”paraplyet” för att kunna tillvarata fruktbara tankegångar från olika förgrundsgestalter.

Kritiska reflektioner angående familjeterapins grunder

Systemteori, konstruktivism och social konstruktionism

Ordet *system* och *systemteori* är ett ofta återkommande begrepp bland familjeterapeuter, ofta i kombination med *familj* (family systems theory). Systemteori är ett samlingsbegrepp som omfattar många och vitt skilda teorier, som växte fram från 30-talet och tog nya språng under 60- 70- och 90-talet – generell systemteori, informationsteori, cybernetik, spelteori, etc (Schjødt & Egeland, 1989). Den sk generella systemteorin var framträdande under 50-talet vid samma tid som de första familjeforskarna och blev en stor inspirationskälla för många av dem. Efterhand har den dock kritiserats internt inom familjeterapin som mekanisk och svår att tillämpa på människor i komplex interaktion. Man har varnat för att terapeuten börjar se ”ett familjesystem” som en objektiv verklighet, fritt från observatörens egna konstruktioner, och som något abstrakt väsen att relatera till istället för att det alltid är individer som tänker, känner och handlar. Systembegreppet, med dess betoning av en ömsesidig påverkan mellan delarna i ett system, kan även leda till att makt- och etikdimensionen i mänskliga relationer underskattas eller negligeras helt och hållet. Det blir kvinnans eget fel om mannen misshandlar henne eller utsätter henne för sexuellt övervåld, mobboffret får en stor del av skuldbördan om hon/han blir utsatt i gruppen, etc.

Det har framhållits att även diagnostiska bedömningar i form av arbetshypoteser eller samspelsdiagnoser bygger på en överdriven tilltro till observatören-behandlarens förmåga att göra objektiva bedömningar. Även tillfällliga arbetshypoteser kan minska respekten för dem det gäller och bli negativt självuppfyllande. I exempelvis MRI-traditionen har det bl a därför utvecklats en alltmer långt-

gående ”problemet är problemet”- hållning. Professionella diagnoser undviks helt, och var och en av deltagarna i samtalet formulerar sitt problem som han/hon upplever det. De lösningsfokuserade korttidsterapeuterna går ännu längre och försöker undvika ”problemprat” överhuvudtaget.

Under 80-talet blev det närmast ett modeord att åberopa *konstruktivismen* istället för systemteorin som grund för sin familjeterapeutiska gärning (Schjødt & Egeland, 1989). I *The invented reality* (1984) introducerar Watzlavick de sk radikala konstruktivisterna Heinz von Foerster och Ernst von Glaserfeld. Liknande tankegångar har senare refererats och åberopats av såväl lösningsfokuserade som språksystemsiska terapeuter (Andersen, 1994; Anderson & Goolishian, 1992; de Shazer, 1991). Ofta hänvisas i en och samma text till både radikal konstruktivism och *social konstruktionism* utan att det görs några tydliga distinktioner mellan dessa båda begrepp, eller också myntas nya begrepp som ”interaktionell konstruktivism” (de Shazer 1991, s. 68). Ett positivt undantag utgör Anderson och Goolishian (1992, ss. 146-147) med sina relativt tydliga och särskiljande definitioner. Även Gergen (1994, ss. 67-68, 242-243), som ofta åberopas som kunskapsteoretiskt stöd av senare tiders terapeuter, finner det viktigt att särskilja begreppen. Med båda framhålls kunskapens konstruerade natur, samt en därmed sammanhängande skepsis inför dem som hävdar ”objektiva sanningar” inom vetenskapen. Båda riktningarna utmanar även det traditionella synsättet att det individuella sinnet på ett direkt sätt reflekterar villkoren i en oberoende yttre värld. Således utmanas de vetenskapliga metoder som inte tar hänsyn till effekterna av det egna sättet att skapa kunskap. Utöver dessa gemensamma fundament är dock riktningarna ofta antagonistiska mot varandra. Medan konstruktivismen primärt betonar processer inom individen som det som ger upphov till kunskap, så anser den sociale konstruktionisten att relationerna och språket utgör själva källorna till mänsklig aktivitet, och att förståelsen av hur individen fungerar måste ske utifrån en förståelse av det ömsesidiga utbytet med andra människor.

I enlighet med de radikala konstruktivisternas synsätt att varje enskild människa upptäcker och uppfinner sin egen verklighet blev det inom familjeterapin allt viktigare att inte vara normativ eller ”patologiserande” som terapeut. Många skrifter är därmed påtagligt tömda på ”mänsklig dynamik”, och generella uttalanden om motivationella krafter lyser med sin frånvaro på både system- och individnivå. Inga tänkta mönster eller lagbundenheter beskrivs och inga normer ges för vad som kan betraktas som destruktivt, eller orättvist (makt-)beteende mellan människor. Den etiska dimensionen i yrkesutövningen höljs i dunkel. För den som följt familjeterapirörelsen från dess begynnelse kan denna senare utveckling ge intryck av att slänga ut barnet med badvattnet. Av tidigare förgrundsgestalter inom familjeterapin har bl a Minuchin bemött 80-och 90-talets konstruktivistiska ansatser med stor skepsis. Han menar att det är en tillbakagång till ett isolerat individperspektiv och att man missar det essentiella i famil-

jeterapin och i systemteorin; tanken att människor lever i sociala sammanhang och påverkar varandra ömsesidigt (Abrahamsson och Berglund 1997, s. 35 ff). Han menar även att det här med att terapeuten är en del av det terapeutiska systemet alltid varit en självklarhet för familjeterapeuter.

Med all respekt för kritiken mot fastlåsande, negativa formuleringar om människor förefaller många tidiga formuleringar angående samspelsdimensioner mycket användbara för arbete med vuxen-barnrelationer och i skolsammanhang. I skolan görs ständigt individbedömningar. Behovet att kunna koppla dessa bedömningar till samspel är stort; inte minst för att ge den vuxne vägledning i sin uttalat fostrande och resursutvecklande roll. Det går i skolan inte att undfly en viss normativ verksamhet, och det förefaller där högst rimligt att i arbetshypotesens blygsamma form kunna reflektera över vad som kan tänkas vara dysfunktionellt respektive mera funktionellt samspel. Det är emellertid högst väsentligt att teorier om samspelsprocesser inte negligerar maktförhållanden mellan människor, och att klass, etnicitet och kön har betydelse för makt- och resursförhållanden i samhället. Även barnets underläge i vuxenvärlden, samt föräldrars underläge gentemot skolmyndigheten måste beaktas vid professionellt problemlösningsarbete.

Feministisk kritik av familjeterapin

I konferenser och debattinlägg, framför allt från början av 80-talet och framåt, har många kvinnliga terapeuter kritiserat bristen på genusperspektiv i familjeteori och praktik, samt den konstruktivistiska nedmonteringen av maktbegreppet, utan vilket det blir omöjligt att förklara den dominerande position som män har i vårt samhälle. Kritiken har riktats mot att kvinnan eller modern ofta får skulden, öppet eller dolt, för barns problem. Hon beskrivs exempelvis som ”överinvolverad”, och alltför emotionell vis a vi barnen, utan att hänsyn tages till det större sammanhang som kvinnan befinner sig i. Kvinnliga terapeuter som på ett påtagligt sätt har försökt omformulera eller precisera klassiska familjeteoretiska begrepp och antaganden är bl a Walters, Carter, Papp och Silverstein (1988), McGoldrick, Anderson och Walsh (1989), samt Lerner (1990).

Lerner har bl a modifierat och integrerat Bowens teori om emotionella system till teori och praktik angående kvinnors nära relationer. Enligt Lerner utgör den kvinnliga traditionen att underordna sig för relationens skull en speciell kvinnopsykologisk problematik som omfattar självutplåning med sänkt självkänsla, splittrad eller diffus identitetskänsla, tilltagande självförakt och ej sällan långvarig depression. Kvinnorna blir experter på att bry sig om och upprätthålla relationer, ofta till priset av att ge upp väsentliga delar av det egna självet. Männen är som hon ser det sällan lika angelägna om att bli bättre på att förstå människor såvida det inte gäller möjligheter att avancera och hävda sig på arbetet.

Även om det kan tänkas finnas en viss biologisk grund för kvinnlig lyhördhet i mänsklig interaktion kommer huvuddelen av kvinnors kunskap och intresse för detta enligt Lerner från det faktum att de tillhör den underordande gruppen i samhället. Underordnades gruppmedlemmar äger ofta en bättre kännedom om dominerande gruppmedlemmar och deras kultur än vice versa. Även relationen mellan vuxna och barn, och chef och anställd torde enligt min mening kunna vara exempel på den senare tesen.

Dessa feministiska synpunkter kan vara värda att beakta, och även kritiskt granska, i den kvinnovärld som elevvårdande verksamhet ofta utgör. Som framgick i kapitel 1 så är förskole- och lågstadielärare nästan uteslutande kvinnor, och inom lärarkåren totalt är kvinnorna i stor majoritet. Även elevvårdsspecialisterna är påfallande ofta kvinnor. Från familjens sida engageras/engagerar sig oftast mamman mest när det blir problem med en elev, om inte skolan gör aktiva insatser för att ombalansera denna situation. Samtidigt är de mest utåtagerande och resurskrävande problemeleverna oftast pojkar. Det förefaller angeläget med ett medvetet och aktivt förhållningssätt angående dessa frågor i det professionella arbetet. Båda föräldrarna kan inviteras till möten och göras optimalt delaktiga. Manliga lärare och elevvårdsspecialister kan stimuleras till engagemang inom elevvården. Med ökad medvetenhet i dessa frågor kan kvinnor i hem och skola avlastas från ett överdrivet ansvar (och skuld) för barn och ungas problem, samtidigt som männen kan få möjlighet till fördjupad kontakt med barnen.

DEL II

En samspelsmodell för skolkonsultation

KAPITEL 3

Konsultationsmodell med interaktionellt perspektiv

I avhandlingens andra del, kapitel 3-7, presenteras ett förslag till en generell modell för psykologkonsultation som omfattar tre centrala aspekter av yrkesutövningen; teoretisk referensram, organisatoriskt sammanhang och metod för genomförande av enskilda uppdrag. Baserat på en samspelsteori för familj och skola formuleras principer för samverkansformer och teamarbete, samt en samtalsmetod för förändring och utveckling under själva konsultationsprocessen. I detta kapitel beskrivs modellen som en helhet. Därefter följer en fördjupad genomgång av samspelsteorin i kapitel 4, av samverkansformer i kapitel 5 och av samtalsmetoden i kapitel 6. I kapitel 7 sammanfattas modellen, samt illustreras med ett autentiskt praktikfall som utförts av en blivande specialpedagog.

Samspelsteori, samverkansformer och samtalsmetod

I. Samspelsteori för skola och familj. Det interaktionella perspektivet i kapitel 2 har översatts till samspelsprocesser i familj och skola som tänks vara betydelsefulla för barns utveckling och välbefinnande. Samspelsteorin har sammanfattats i fem grundantaganden som sedan utvecklas vidare i texten. Utifrån dessa antaganden har även formulerats sju följdsatser för problemlösning, för tillämpning under den professionella konsultationsprocessen.

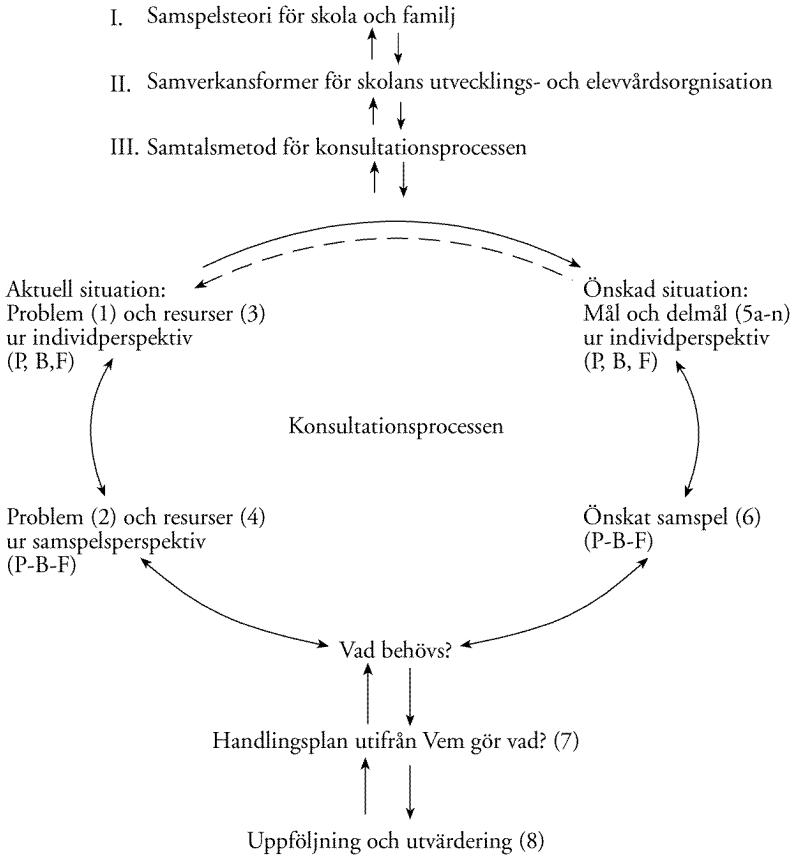
II. Samverkansformer för skolans utvecklings- och elevvårdsorganisation. Utifrån den teoretiska referensramens föreslås samverkansformer internt och externt för skolans särskilda utvecklings- och elevvårdsorganisation, med tonvikt på skolpsykologens arbetssituation. Det organisatoriska sammanhanget inbegriper skolledning, arbetslagsnivå och specialistorganisation, samt psykologers och andra specialisters konsultativa funktion och position. Det flerprofessionella team-

arbetet framhålls som instrument för utveckling och problemlösning, som komplement till den vardagliga omsorgen om eleverna. Generella lednings- och samarbetsprinciper formuleras. Problemlösning beskrivs som en flerstegsprocess utgående från initiativtagarens uppdrag och frågeställningar, och där olika typer av personkombinationer kan ingå i en samtalsserie.

III. Samtalsmetod för konsultationsprocessen. För genomförande av enskilda uppdrag föreslås en generell samtalsmetod för förändring och utveckling, med förhållningssätt och tekniker för hela konsultationsprocessen i följande sex huvudsteg ”från problem till lösning”:

- Konsultativt och terapeutiskt förhållningssätt
- Definition av relationer, syfte och ramar
- Genomgång av aktuell och önskad situation ur individ- och samspelsperspektiv
- Formulering av handlingsplan och avslutning av samtalet
- Uppföljning och utvärdering, eventuellt fortsatta samtal
- Kompletterande interventioner för förändring

Psykolog eller specialpedagog (eller annan specialist) tänks vara samtalsledare och koordinator, och samtalen bedrivs utifrån samma grundprinciper oavsett personkombination. Samtalsledarens förhållningssätt är mångpartiskt, med aktiv balansering mellan olika parter, samt resurs-, mål- och lösningsorienterat. Definitioner av relationer, syfte och ramar görs både inledningsvis och under processens gång. Lösningsprocessen från aktuell och önskad situation baseras på såväl individ- som samspelsperspektiv. Med *individperspektiv* avses information angående enskild individs tanke- känslo- och handlingsmönster, inklusive beskrivningar och diagnoser av den enskildes medicinska problem och funktionshinder. Med *samspelsperspektiv* avses främst information angående relationer mellan människor; verbala och icke-verbala kommunikations- och samspelsmönster med dess multimotivationella aspekter. Begreppet omfattar även samspelet med omgivningen i vidare bemärkelse med dess fysiska såväl som sociala källor till stöd eller stress, inklusive arbetsredskap, arbetsmaterial, lokaler, etc. Samtalsmetoden inbegriper även formulering av handlingsplan, uppföljning och utvärdering, samt kompletterande interventioner (utformning av hemuppgifter och kommentarer för förändring) för den mer erfarne samtalsledaren. Modellen som helhet illustreras i Figur 1.



Figur 1. En generell modell för skolkonsultation med samspelsteori, samverkansformer ochsamtalsmetod. P=personal, B=barn, F=förälder.

De växelverkande pilarna i Figur 1 markerar ett ömsesidigt samband och samspel mellan modellens tre olika aspekter, medan siffrorna visar på en viss ordning i denna växelverkan. Den teoretiska referensramen (I) anses grundläggande för sättet att organisera skolans resursteam och dess samverkansformer med personal, föräldrar och barn (II). Grundsynen och organisationens utformning är i sin tur styrande för den enskilda konsultationsprocessen och däri ingående samtal (III). Samtidigt tänks den teoretiska grundsynen och organisationen kontinuerligt utmanas och påverkas av praktiska erfarenheter från enskilda konsultationer. Denna ömsesidighet antas ge en viss garanti för att yrkesutövaren inte ska fastna i improduktiva arbetssätt eller i föråldrade teorikonstruktioner.

Siffrorna III:1-8 i Figur 1 markerar en viss men flexibel kronologi i konsultationsprocessen. Det är ofta naturligt att börja med problembeskrivningen, ur individ- såväl som samspelsperspektiv (steg 1 och 2). Samtidigt är det önskvärt att

så snart som möjligt efterfråga positiv information om möjligheter och resurser (3 och 4), samt om önskvärda mål och samspelsmönster (5 och 6), för att skapa hoppfullhet och undvika fastna i ”problemprat”. Baserat på den samlade informationen om aktuell och önskad situation konstrueras en realistisk handlingsplan (7). Vid nästa tillfälle följer man upp och utvärderar det hela (8). Varje steg ger ny information som påverkar det fortsatta arbetssättet. Lösningsprocessen både startar och följs upp på det ställe som ger bäst ”spelöppning”, och i många situationer kan det vara befogat att ändra på ”ordningen” eller hoppa över något av stegen. I de fall där problemen redan är välkända kan samtalsledaren kanse redan efter en kort inledning övergå till steg 5 och 6. Även andra typer av information kan inhämtas och återkopplas i lösningsprocessen som helhet.

Konsultationsmodellen är tänkt att vara generaliserbar till olika *frågeställningar* och *personkombinationer* på individ-, grupp- eller organisationsnivå, och oavsett personernas kön eller deras sociala och etniska tillhörighet. Dess grundläggande idéer bör kunna förmedlas och förankras av psykologen som en gemensam referensram för samarbete mellan olika yrkeskategorier som har med barns utveckling och undervisning att göra, specialpedagoger, psykologer, socionomer, pedagoger, m fl. Den kan sägas vara en struktur, eller en generell grammatik för hur problem(upp)lösande samspel kan gå till, och den är i denna bemärkelse normativ. Samtidigt är den ett ganska abstrakt schema som tillåter stor variation och fördjupning för den enskilde yrkesutövaren i skapandet av egen individuell profil utifrån specialitet och erfarenhet – ”sitt bästa sätt ”– och den bör hållas öppen för kontinuerlig utveckling och diskussion.

KAPITEL 4

Samspelsteori för skola och familj

Samspelet inom och mellan olika system

Den teoretiska referensramen (Figur 1, I) har sammanfattats i fem grundantaganden som presenteras och utvecklas i detta kapitel. Därefter följer sju följdsatser som implikation av teorin för tillämpning för möten mellan specialister, personal, föräldrar och barn.

> *Grundantagande 1:* Människan existerar inom flera system samtidigt – fysiska, psykologiska, sociala, andliga – och personlighet och egenskaper byggs upp i komplext samspel mellan arv och miljö, mellan biologiska förutsättningar och fysiskt och socialt sammanhang. Orsakssammanhangen betraktas därmed som interaktionella och mångfaktoriella, både inom och mellan olika system, snarare än enkelriktade och endimensionella.

Detta första grundantagande handlar om den uråldriga kunskapen att människan är en både fysisk, psykologisk och social (och andlig) varelse, och att individens liv inte enbart är en inre process, utan att hon oavlåtligt påverkas av och påverkar en fysisk och social omgivning. Å ena sidan föds varje individ med en *unik uppsättning genetiska förutsättningar*, där skillnaden mellan olika individer i en mångfald olika egenskaper kan vara mycket stora. Å andra sidan föds varje individ in *i ett socialt och fysiskt sammanhang*, och den sociala och fysiska uppväxtmiljön uppvisar globalt sett en oändligt stor variationsvidd på både makro- och mikroplan. Kunskaper och färdigheter byggs upp i interaktion med andra människor, eller som Säljö (2000, ss. 21-22) skriver med ett uttalat sociokulturellt perspektiv på lärande: ”Med resurser i form av intellektuella och praktiska redskap, och genom att samspela med andra i olika kollektiva verksamheter, kan vi utnyttja de begränsade förutsättningar naturen gett oss som enskilda fysiska varelser med häpnadsväckande resultat.”

I skolan uppvisar barn och ungdomar ett brett kontinuum av olikhet i inlärningstakt och förmågor inom olika ämnes- och färdighetsområden, beroende på

dessa komplexa samspel mellan individkarakteristika och de multipla omgivningar som barnen dagligen vistas i. Det är skolans professionella uppgift och utmaning att möta denna stora variation utan att ”patologisera” – sjukförklara – enskilda elever på grund av deras avvikelse från en tänkt genomsnittsnorm. Det är också skolans uppgift att utveckla samspelet både inom skolan och *mellan* skolan och familjen (mesosystemnivån).

De akademiska disciplinernas gränssättning mellan olika ämnesområden tenderar att bryta sönder individ och interaktion som en helhet, vilket kan leda till mer eller mindre improduktiva motsättningar mellan olika tolkningar av den mänskliga verkligheten. Exempelvis förmedlas nu allt oftare i massmedia rön om hur man kan fotografera olika hjärnaktiviteter samt mäta koncentrationer av en rad biokemiska ämnen i hjärnan. Öppet eller underförstått anses dessa uppmätta faktorer påvisa (mer eller mindre genetiskt betingade) hjärnskador/-dysfunktioner, vilka anses vara linjära orsaker till, och därmed *avgörande* för utvecklingen av en vid variation av beteendeproblem i skolan (jämför kapitel 1, s. 22, om psykiatriseringen av barns problem). På samma sätt, när man finner virus- eller bakterieinflammation i tarmens nervsystem, så anses dessa fynd bevisa att det magonda *inte* var ”psykosomatiskt”.

Med ett mera ekologiskt betraktelsesätt uppstår både psykiska och psykosomatiska ”störningar” oftast till följd av bristande balans mellan två eller flera system, i samspel mellan fysiologiska och socioemotionella processer, istället för att vara en brist eller sjukdom enbart hos individen. Fysiologiska värden kan då lika väl anses vara orsakade av, som orsak till, störningar. Fysiska, psykiska och sociala processer kan även tänkas ömsesidigt förstärka varandra till det sämre eller bättre. Genom sk *interpunktioner* kan man analysera delar av denna interaktion i linjär orsak och verkan, något som dock alltid är ett konstgrepp i förhållande till det pågående flödet av händelser. Övergångarna mellan ”friskt” och ”sjukt” blir i detta perspektiv kontinuerliga processer istället för dikotoma tillstånd (”har/har inte dyslexi”, etc). Även i de fall där uppenbara funktionshinder föreligger betraktas den faktiska graden av ”handikapp” för den enskilde som en funktion både av individens förmågor och omgivningens krav och förväntningar, dvs utifrån ett kontextuellt handikappbegrepp.

Inom familjeterapin har man gjort avancerade experimentella försök att koppla olika ”system” till varandra, med syftet att försöka uttala sig mera preciserat om deras inbördes samband. Minuchins (1976; 1978) familjeforskning var ett sådant intressant försök att finna medierande mekanismer mellan samspelsmönster, individuella fysiologiska reaktioner och fysisk (psykosomatisk) sjukdom. Undersökningsresultaten gav stöd för grundläggande tankar inom familjeterapin, nämligen *att barn svarar på stress som påverkar föräldrarna*, samt att olika barn spelar olika roller i ”familjespelet” med olika konsekvenser för stresspåverkan, hälsa och välbefinnande. Dessa forskningsresultat har på väsentliga punkter replikerats av svenska forskare (Hansson & Sundelin, 1995). De är även

förenliga med annan hälsoforskning som försökt koppla samman tanke- och känslomässiga reaktionsmönster med fysiologiska och/eller sociala skeenden (Antonovsky, 1991; Lazarus och Folkman 1984).

Stressbegreppet förefaller centralt som uttryck för en viktig medierande mekanism, och även om vare sig psykologer eller pedagoger kan förväntas ha ett djupare medicinskt kunnande är det väsentligt att beakta elementära stressfysiologiska kunskaper i en modell för problemlösning. Under en sk alarmreaktion, dvs när en person upplever ett fysiskt eller psykiskt hot mot sin integritet, och/eller ”upplever ett förhållande mellan sig själv och omgivningen som bedöms ansträngа eller överskrida hans/hennes resurser och äventyra hans/hennes välbefinnande” (Lazarus & Folkman 1984, s. 19), gör sig kroppen beredd till kamp eller flykt. En rad fysiologiska responser sker därvid automatiskt för att underlätta försvarsmanövrer och optimera den fysiska kapaciteten. Dessa reaktionsmönster har självfallet ett stort värde för individens överlevnad i en både fysisk och psykologisk bemärkelse. Om den stressande situationen fortgår för länge eller upprepas för ofta utan att personen finner adekvata sätt att lösa upp den, leder emellertid de fysiska gensvaren på sikt till biokemisk obalans och utmattning.

Dessa basala sammanhang mellan ”kropp och själ” bör beaktas vid bedömningen av barns livssituation och av deras möjligheter att fungera tillfredsställande som fysiska, psykologiska och sociala varelser i hemmet och i klassrummet. Ett barn med sk särskilda behov har kanske helt normala men *ej tillgodosedda behov* av begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet i sin närmiljö. Det är ett rimligt antagande att åtskilliga barn i vår tid är mer eller mindre kroniskt stressade. Dels till följd av de vuxnas stress i den svårhanterliga balansen mellan ett familje- och arbetsliv fyllt av stimuli och förändringar, men även till följd av egen utsatthet för massmediala och informationsteknologiska stimuli som de inte fullt ut bemästrar och inte får tillräckligt vuxenstöd för att orka med. En välfungerande neurofysiologi kan tänkas förutsätta välfungerande samspelsmönster mellan föräldrar, lärare och barn. Tid för fördjupat samspel mellan vuxna och barn saknas dock ofta i många barns uppväxtmiljö.

Mellanmänskligt beteende som kommunikation

Grundantagande 2: Allt beteende i mellanmänsklig interaktion kan anses vara kommunikation – det registreras, tolkas och besvaras av omgivningen enligt ”grundschemat”: Jag/kommunicerar något/till dig/i den här situationen. Kommunikationen inkluderar minst tre områden: Verbal kommunikation (det vi uttrycker med ord), icke-verbal kommunikation (tonfall, ansiktsuttryck, hållning, gester, etc), samt kontexten (det sammanhang som kommunikationen pågår i).

Språk och kommunikation ligger till grund för socialt uppträdande och social organisation, och *kommunikationsteorin*, så som denna formulerades och utvecklades vid MRI (kapitel 2, ”Familjeterapins historiska rötter”), blev en viktig idémässig referensram för familjeterapin. Allt beteende i mellanmänsklig interaktion kan ses som kommunikation – det registreras, tolkas och besvaras av omgivningen (Watzlavicks första axiom, 1967, s. 48). Mottagaren blir sändare och sändare mottagare i en kontinuerlig och samtidig process. Följande kommunikationsaspekter särskiljs här som användbara för analys av familje- och skolsamspel:

relationsdefinierande (processnivå) – ämnesinnehåll (jfr person-sakfråga)
ickeverbal-verbal
öppen-förtäckt
specifik-diffus
kongruent-inkongruent
bekräftande-diskvalificerande

Människor måste så snart de kommer inom syn- och hörhåll i viss mån *definiera sina inbördes relationer*; vem jag är i förhållande till dig i detta sammanhang, och vilka spelregler ska gälla för vår interaktion (Watzlavicks andra axiom, 1967, s. 45). I nära relationer med en gemensam historia över tid måste man organisera sig mera ingående i förhållande till varandra och avgöra vad som får förekomma inom relationen. De relationsdefinierande budskapen bygger upp viktiga grundförhållanden mellan vuxna och barn – vem som är förälder eller lärare, vem som är generationskamrat, etc. De avgör också hur *relationen mellan specialist, lärare och föräldrar* utformas – som en jämställd samarbetsform med delat ansvar för barnet, eller som ett ensidigt myndighetsutövande. Det förefaller väsentligt att i professionella sammanhang reflektera över hur dessa olika typer av förhållanden byggs upp, samt vilka kommunikationsformer som används.

Både relationsdefinierande och andra budskap inkluderar *verbal* kommunikation – det som uttrycks med språk och talorgan, *icke-verbal* kommunikation – tonfall, intensitet, ansiktsuttryck, hållning, gester, läge i rummet, etc, samt inte minst *kontexten* – det sociala och fysiska sammanhang som kommunikationen pågår i. Kommunikationen sker både *digitalt* och *analogt* (Watzlavicks fjärde axiom, 1967, s. 45). Den icke-verbala kommunikation är analog, och det är även den verbala när man kommunicerar i bilder eller med metaforer. Den ena kommunikationskanalen kan ofta sägas kvalitetsmärka den andra, d v s lägger till anvisningar om hur budskapet kan eller bör tolkas. De olika delarna av ett budskap är mer eller mindre *kongruenta*, samstämmiga, och de gör budskapets innebörd mer eller mindre svårtolkat och komplext. I det pågående kommunikationsflödet ska dessa mångfacetterade och ömsesidiga budskap kodas av samt-

liga deltagare, och de olika kommunikationsformerna måste integreras och översättas med åtföljande berikning, förluster eller feltolkningar av information.

Med Batesons dubbelbindningsteori höjdes medvetandet om faran med upprepad *inkongruent* kommunikation, i synnerhet om den som utsätts för denna befinner sig i beroendesituationer och inte öppet kan kommentera det som sker, eller fly fältet (kapitel 2, ”Familjeterapins historiska rötter”). Dessa specificerade omständigheter för kommunikation som ansågs kunna skapa mycket svåra psykiska störningar hos ”offret” ska emellertid inte tolkas som att all kommunikation mellan vuxna och barn måste vara hundraprocentigt samstämmig. Detta är inte bara orimligt utan kanske inte ens särskilt önskvärt. Komplexitet, motsägelsefullhet och mångfald av intryck kan göra livet kreativt och berikande för barn såväl som för vuxna. Samtidigt bör tillvaron göras begriplig, hanterbar och meningsfull. En ”good-enough”-nivå av *kongruens och kontinuitet* i relationer och kommunikationsregler är sannolikt väsentlig för att den som står i beroendeförhållande ska kunna växa och utvecklas. Att exempelvis ständigt ha vikarier i skolklassen försvårar med stor sannolikhet inlärningen, och att upprepade gånger byta föräldrar kan sannolikt försvåra både den sociala, emotionella och kognitiva utvecklingen. Är förändringstrycket dessutom alltför stort i båda miljöerna kan effekten för barnen tänkas bli exponentiellt skadlig.

Närbesläktat med budskapets kongruens är graden av *öppenhet och konkretion*. Vid öppen kommunikation kan budskapen vara specifika och tydliga, medan den mer förtäckta kommunikationen är diffus och svårgenomtränglig. Här finns en osökt anknytning till psykodynamiska överförings- och projektionsbegrepp och till frågan om vilka förtäckta och kanske medvetet förbjudna budskap som når barnet på ett ”djupare” plan. Den öppna dialogen är sannolikt avgörande för barnets förmåga att utvecklas optimalt, både kognitivt, emotionellt och socialt, och att aktivt delta i och förstå vad som händer. Den engelska distinktionen mellan ”privacy” och secrecy” uttrycker väl skillnaden mellan att få ett önskvärt privat utrymme inom en grupp och att utsättas för ett skadligt hemlighållande av känslomässigt betydelsefulla händelser. Dysfunktionellt laddade hemligheter kan vara utebliven information om vem som är förälder till barnet, förbud att tala om barnets tillblivelsehistoria som kanske var oönskad, eller andra socialt skamfyllda eller smärtsamma händelser inom familjen som påverkat samspelet på ett avgörande sätt.

Bekräftelse inbjuder till en öppen och genuin dialog. Att bekräfta ett budskap innebär att validera det – att bejaka och visa att man förstår det rimliga i det någon annan upplever. Det är ett tillmötesgående av den andre genom visad empati. Det innebär inte att man måste ha samma åsikt om det som sägs. Det innebär istället att kunna bejaka olikhet och att kunna härbärgera den andres psykiska smärta utan att ”ta över” den. Att *diskvalificera* den andres budskap är att istället förringa, kritisera, negligera, eller fördöma den andres tankar, känslor och handlingar. Bekräftelse respektive diskvalificering leder till upplevelser av *posi-*

tivt respektive *negativt berättigande* och påverkar därmed på ett fundamentalt sätt utvecklingen av självuppfattningen. Ett barn (eller en vuxen) som upprepat och systematiskt utsätts för diskvalificering upplever med största sannolikhet negativ självkänsla, overklighetsförnimmelser, bristande förtroende och negativa impulser gentemot andra.

Pedagogik och god inlärningsmiljö bygger i hög grad på en välfungerande kommunikation mellan lärare och elever. Den goda läraren behöver inte bara ha ett intressant och relevant innehåll i sin undervisning, utan även kunna skapa samspel som fungerar. Lärarens vanemässiga sätt att kommunicera får konsekvenser för såväl kognitiv, emotionell som social utveckling för den enskilda eleven, samt för det arbetsklimat och den kreativitet som skapas för gruppen som helhet, samt för det arbetsklimat och den kreativitet som skapas för gruppen som helhet. Utveckling av den sk *sociala kompetensen* blir därmed inte något som huvudsakligen bör göras vid sidan om den vanliga undervisningen. I denna modell betraktas det istället som en viktig del av lärarskapet att stimulera barns sociala och emotionella utveckling under och genom den vardagliga pedagogiska processen. Särskilda insatser (gruppsamtal, dramaövningar, speciallektioner, etc) kan vara värdefulla komplement men kan sällan ersätta återkommande interaktionsmönster. Bedömning och utveckling av klassrumsinteraktion ingår i samtalsmetoden i kapitel 5.

Individuell verklighetsuppfattning

> *Grundantagande 3:* Det växande barnet konstruerar aktivt, utifrån sin unika position och interaktion i olika sociala och fysiska sammanhang, sin personliga, subjektiva ”modell av världen” och sin ”livsberättelse” med grundläggande värderingar av sig själv och av andra människor. I detta konstruktionsarbete eftersträvar individen att skapa ett meningsfullt sammanhang i sina upplevelser, samt att uppnå en enhetlig ”känsla av själv”.

Även om barns utveckling tänks ske i samspel inom många ”system”, så spelar barnet själv en aktiv roll från första stund med sin medfödda förmåga att relatera till personerna i sin omgivning som en viktig del av överlevnaden. I grundantagande 3 framhålls individen som *aktivt subjekt*; som skapare av sin modell av världen och av sig själv i kommunikation med andra, och denna individuella verklighetsuppfattning blir i sin tur ”medaktör” i det fortsatta samspelet. Det är *individer* som agerar och reagerar på omständigheter, och det är individer som *interagerar* med varandra, snarare än abstrakta ”system”. Individen har ett eget nyskapande tolkningsutrymme och val av reaktionsmönster. Denne är alltså inte bara ”offer” för sitt sammanhang. Individen utvecklar successivt en mångfald kognitiva kategorier och föreställningar och emotionella reaktionsmönster. Dessa föreställningar återspeglar summan av erfarenheterna till dags dato, så

som hon/han för närvarande minns och uppfattar dem. Denna subjektiva ”världsmodell” blir (alltmer) avgörande för den individuella tolkningen av omgivningen. Utifrån den tenderar ny information att generaliseras, förvrängas eller utplånas, så att den ”passar in” i den egna modellen. Självutvecklingen, *känslan av själv*, är ett centralt tema inom den affektiva och kognitiva utvecklingen (Havnesköld & Risholm Mothander, 1995; Stern 1991). Ett annat viktigt och närbesläktat utvecklingstema utgörs av förmågan till *hantering av yttre och inre hot*, negativa upplevelser, eller *stress* i Lazarus och Folkmans mening.

Det sociala sammanhanget avgör dock hur varje barns individuella upplevelser tillvaratas och bekräftas, och huruvida deras handlingsutrymme och möjligheter till positiv utveckling optimeras. Med Antonovsky (1991) vill jag betona värdet av att barnets upplevelser av sig själv och av sin omgivning blir begripliga, hanterbara och meningsfulla, och att barnet får en rimlig möjlighet att skapa en *känsla av sammanhang*. I likhet med Csíkszentmihály (1999) vill jag även framhålla värdet av att barn och unga får möjlighet att skapa ordning i sitt medvetande genom ordnade aktiviteter som utgör en rimlig utmaning, och som har tydliga mål och feedbackmekanismer. ”Flow”-forskningen har en uppenbar relevans för pedagogiska sammanhang, där ju barnen förväntas vara aktiva och skapande (grundantagande 4, Figur 3).

Meningsskapande samspel – föräldraskap och lärarskap

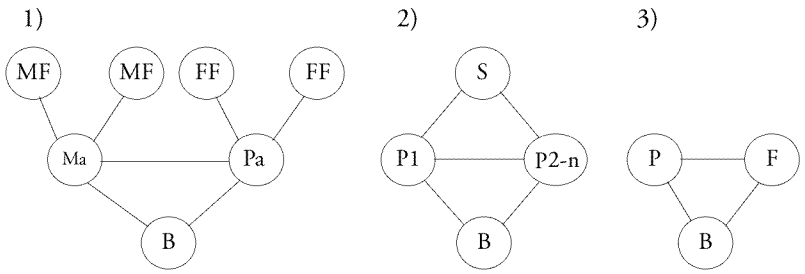
> *Grundantagande 4:* Människor är engagerade i en livslång process att i interaktion med andra skapa mening och innebörd åt sina upplevelser. Individens omvärlds- och självuppfattning, tanke- känslo- och handlingsmönster, skapas och återskapas framför allt i nära relationer och återkommande samspelsmönster; i mångåriga beroendeförhållanden där djupgående lojaliteter utvecklas mellan det uppväxande barnet och *viktiga andra* inom familjen, men även inom skolan och inom andra betydelsefulla ”nätverk”.

I detta antagande betonas att individernas meningsskapande aktiviteter, lärande och utveckling sker i deras *omedelbara* sociala sammanhang. Barn och ungas tanke-, känslo- och handlingsmönster sätts i *direkt* samband med upplevelser, erfarenheter och interaktionsmönster tillsammans med de *viktiga andra*. Inom familjeterapin såväl som inom socialpsykologin betonas att människor med en historia över tid utvecklar sociala band med varandra och att dessa ”togetherness-krafter” (Bowen, 1978, s. 218) är mycket starka och mångfacetterade. I dessa socioemotionella processer utvecklas konstruktioner av hur den andre ”är”, och de sociala praktikerna blir realiteter för barns identitetsutveckling, hälsa och välbefinnande. Känslomässigt viktiga och tidsmässigt långvariga relatio-

ner finns först och främst i familjen (i alla dess olika skepnader) men de finns också i hög grad i skolan och förskolan. Det finns därmed i praktiken *två läroplaner* för barns optimala utveckling – ”Two Curricula” (Christenson & Buerkle, 1999, s. 715) – den som gäller för tiden utanför respektive innanför skolans rum.

Även när barn och unga utsätts för andra realiteter och praktiker, fysiska, massmediala, etc, så är det ytterst föräldrar och pedagoger som har ledningsansvar inom sitt respektive område, och som kan sätta gränser för, diskutera och förklara dessa andra inflytelser. Det är därmed i denna vardagliga och återkommande interaktion som barnets självuppfattning och omvärldsuppfattning uppstår och vidmakthålles, och där viktiga tolkningar angående den ”större” världen görs. I detta samspel ingår även ”alla de fysiska redskap – *artefakter* – som vardagen är fylld av – olika verktyg, instrument för mätning, vägning och liknande, olika former av informations- och kommunikationsteknologi, fortskaffningsmedel och annat” (Säljö, 2000, s. 29). Den yttre kommunikationens form och innehåll representeras i det inre, och samtalet mellan människor blir till samtal inom människor och vice versa. Relationerna till lärare, föräldrar, kamrater och syskon blir genom dessa konstruktionsprocesser avgörande för hur barnet förmår tillvarata och utveckla sina resurser intellektuellt, emotionellt och socialt.

I Figur 2 överförs familjeteorins triadiska tankegångar till de tre relationssystem som i skolsammanhang kan anses vara centrala för barn och ungdomars utveckling, hälsa och välbefinnande.



Figur 2. Barnet i samspel med viktiga andra. 1) Familjen i ett tregenerationsperspektiv (B = barn, Ma = mamma, Pa =pappa, MF = morförälder, FF = farförälder). 2) Personal på olika ansvarsnivåer i organisationen (P=skol/förskole-personal, S = skolledning). 3) Personal-föräldrar-barnrelationer (F = förälder).

Det finns oundvikligen en man och en kvinna bakom varje barns tillblivelse – den *ursprungliga triangeln* – och därmed två släktsystem, och det finns i vårt land alltid juridiskt ansvarig(-a) föräldrar eller föräldraersättare, Figur 2:1. Triaden, eller trepartsinteraktionen, är därmed ett naturligt utvecklingspsykologiskt studieobjekt. Många barn lever idag tillsammans med andra vuxna än de biologiska föräldrarna – de kan vara barn till frånskilda föräldrar där ena parten finns kvar

som daglig vårdnadshavare, men där den andre är mer eller mindre perifer, de kan vara adopterade, provrörsbarn, eller fosterbarn. Ingen förälder eller föräldraersättare klarar dock en föräldraroll helt ensam. I de fall där fadern (eller modern) och hans (hennes) släkt helt lyser med sin frånvaro behöver den huvudansvariga föräldern (föräldraersättaren) ha *minst* en annan vuxen person som *kontinuerligt känslomässigt stöd*, det må vara en syster, bror, mamma, väninna, eller granne.

Den traditionella utvecklingspsykologins fokus på mor-barnrelationen tycks utgå från ett logiskt kategorimisstag – eftersom det oftast är kvinnan som har haft direktansvaret för barnets fostran och välbefinnande så riktas forskningen mot denna relation och missar därmed ofta det viktiga socioemotionella faktum att det är två parter och två släkter som utvecklar (starka) emotioner, föreställningar och handlingar gentemot såväl barnet som varandra. Hedenbro och Wirtberg (2000, s. 69) säger sig citera Bowen när de skriver: ”När ett ungt par träffas, ljuv musik uppstår och de bildar familj så uppstår genast en stamstrid om vilken av stammens föreställningar, vanor och ritualer som ska fortleva”.

Familjen som social enhet lyser också ofta med sin frånvaro även i myndigheternas begreppsapparat och agerande (Piltz & Gustavsdottir, 1992), och olika debattörer proklamerar att familjen inte längre betyder så mycket i massmedieidsåldern. Inom familjeterapin har det framhållits att den stress som drabbar/drabbat föräldrarna även påverkar barnen, att barnen ”sitter fast” i obalansen inom eller mellan de vuxnas ”system”, och att de sällan har möjlighet att själva förändra situationen. Familjeterapin har kritiserats för att skuldbelägga familjen, och ett av flera argument bakom den tilltagande sk neuropsykiatriska diagnosticeringen av barn är att föräldrarnas skuldbörda avlastas. Samtidigt är det en självklarhet att ingen överlever utan beskydd och stöd från vuxna närstående, att detta beroendeförhållande är mycket långvarigt, och att det dessutom erfordrar en rimlig grad av kontinuitet och harmoni. Oavsett stresskällor, barnets egna egenskaper, etc, så är det föräldrarnas uppgift att möta och stödja barnet på bästa sätt. Samtidigt kan föräldrarnas egna omständigheter vara svåra och de bör vid behov kunna få empatiskt och professionellt stöd.

Utöver föräldrar (eller dess ersättare) möter barnen under sin *skolgång* ett sammantaget mycket stort antal vuxna, med många möjligheter till både positivt och negativt ”triangelsamspel” och till mer eller mindre trygga relationer med varandra, Figur 2:2. Som representanter för en myndighet där obligatorisk närvaro råder har skolledning och skolpersonal stort inflytande över barnen och därmed även indirekt över föräldrarna. I den dagliga klassrumsinteraktionen utvecklas interaktionsmönster och känslomässigt betydelsefulla relationer till både vuxna och andra barn.

En del familjeterapeuter har närmat sig skolan, samtidigt som en del skolpsykologer velat engagera familjen på ett djupare plan än de traditionella formerna. I Figur 2:3 betonas själva *samspelet mellan familj och skola.* Utöver de institutio-

naliserade samverkansformer som finns mellan hem och skola (se vidare kapitel 6) så deltar barnet från morgon till kväll i en interaktion med båda dessa världar med alla dess likheter och skillnader i värderingar och praktiker, och med (delvis osynliga) lojaliteter i förhållande till båda. Både vuxna och barn har upplevelser av och synpunkter på varandra, var för sig eller tillsammans. Denna komplexa kombination av intryck måste hanteras och integreras av barnet till en begriplig och meningsfull modell av sig själv och av omvärlden. Föräldrar och pedagoger behöver i dagens samhälle ett utökat ömsesidigt stöd. Utifrån både officiella dokument och ett växande forskningsunderlag (kapitel 1) är det väsentligt att föräldrarna görs delaktiga i ett reellt ”partnerskap” för barnets bästa (”the partnership approach”, Christenson & Buerkle, 1999, ss. 711-713). Ett stärkt föräldraskap via konstruktiv samverkan bör kunna leda till känslor av ”empowerment”, snarare än skuld och skam. Eller för att citera Bronfenbrenner (1974, s. 34): ”Med en analogi från kemin så fungerar föräldraintervention som ett slags *fixativ*, vilket stabiliserar effekter som uppnåtts genom andra processer.”

Samspelsmönster som utvecklas både inom och mellan familj och skola kan sägas styras av gruppspecifika *regler* som dock ofta är outtalade eller omedvetna, men som ändå fungerar som (omedveten) norm eller föreskrift i interaktionen. De baseras ofta på känslomässigt laddade föreställningar och värderingar om vad som är önskvärt eller mindre önskvärt i samspelet med andra. Handlingsmönster och trossystem tenderar att stabilisera varandra i en växelverkande process. Samtidigt sker en förändring över tid (jämför grundantagande 5), och det uppstår alltid undantag från de mer typiska mönstren. Som ett försök att begreppsliggöra och precisera samspelsaspekter som kan tänkas vara särskilt viktiga för barns tanke-, känslo- och handlingsmässiga utveckling har jag här översatt och integrerat Haleys, Bowens, Minuchins, Boszormenyi-Nagys m fl:s tankegångar till följande *tio samspelsdimensioner* för föräldra- och lärarskap. Begreppen och deras tolkning kan användas beskrivande eller mera normativt (dvs med tydligt angivande av vad man uppfattar som mer eller mindre önskvärt samspel) vid formulering av *arbetshypoteser* i en utvecklings- eller problemlösningsprocess. Med deras hjälp bör man kunna belysa frågor om hur barn ska få ”good enough”-betingelser – tillräckligt god omsorg och vägledning – i både familj och skola.

1. *Den grundläggande dialogen* mellan vuxna och barn.

2. *Makt- ansvar*. Mönster och regler angående auktoritetsnivåer och hierarki, över- underordning, samt ansvarstagande och beskydd.

3. *Differentiering/resonans*. Mönster och regler angående olikhet och åtskillnad av individer, funktioner och relationer; gränser för kommunikation, kontakt och påverkan.

4. *Närhet-distans.* Mönster och regler angående interpersonellt avstånd i både psykisk och fysisk bemärkelse.

5. *Lojalitet.* Mönster och regler angående vilken grupp eller relation man är ”primärt trofast” mot.

6. *Överföring.* Mönster och regler angående överföring av reaktioner, tankar, känslor och handlingar från en relation till en annan. Orealistiska tillskrivanden och förväntningar angående den andre. Projektiva processer med projektiv identifikation.

7. *Positivt och negativt berättigande.* Mönster och regler angående tillskrivanden av värde.

8. *Relationernas etik.* Mönster och regler angående ge- och ta-balansen; dvs rättvisebalansen i relationen.

9. *Stöd- och kravbalansen.* Mönster och regler angående stöd och krav i förhållande till barnens aktiviteter och handlingar.

10. *Problemsamspel.* Triadiska obalans- och stresshanteringsmönster mellan vuxna och barn.

Barns grundtrygghet, allmänna välbefinnande och allsidiga utveckling tänks vara relaterat till samtliga dimensioner. Begreppen ska inte uppfattas som fristående faktorer, utan de står för fenomen som i hög grad är interaktivt kopplade till varandra. I följande avsnitt görs en genomgång av de tio begreppen i den pragmatiska korttidsterapins anda, med minsta möjliga teori för mesta möjliga information inom ett komplext område. Framför allt fokuseras *föräldrar-barn- och lärar-elevrelationer.* De tio samspelsaspekterna kan med viss modifiering även tillämpas på barn och ungas inbördes relationer såväl som på andra nära och relevanta relationer. Tankegångar och synsätt bör kontinuerligt förfinas och vidareutvecklas av yrkesutövaren i ett reflekterat teori-praktik-samspel.

Den grundläggande dialogen

Familjeterapeuter framhåller genomgående den öppna dialogens utvecklande och läkande kraft – i vardagslivet såväl som i den kvalificerade psykosterapins form (exempelvis Boszormenyi-Nagy, 1987; Seikkula, 1996). Här finns en tydlig mötesplats mellan moderna utvecklingspsykologer, pedagoger och terapeuter. Den holländska specialpedagogen Maria Aarts har exempelvis studerat ett stort antal videoinspelade samspelssekvenser för att skaffa sig kunskap om hur den grundläggande dialogen och kommunikationen mellan föräldrar och barna utvecklas och vad den innehåller för att ett barn ska få det utvecklingsstöd det behöver (Hedenbro & Wirtberg, 2000; Lidén, 1998). Principer för utvecklingsbefrämjande samspel har sedan tillämpats i en behandlings- och interventionsmodell: ”Marte Meo” – av egen kraft. Utvecklingen av denna modell har försiggått i samarbete med olika yrkesgrupper som arbetar med barn och familjer. Aarts har samtidigt inspirerats av forskare som särskilt studerat det tidiga samspelet, exempelvis Trevarthen (1979) och Stern (1991).

Denna forskning om den grundläggande dialogen mellan vuxna och barn visar att den vuxne behöver vara tillgänglig för barnet samt ge barnet utrymme. Den vuxne väntar på initiativ och följer initiativ, samt bekräftar barnet genom att repetera ljud, ”matcha” kroppsspråk, följa barnets blick, benämna upplevel-

ser, egna och barnets, etc. Den vuxne visar ett ”gott ansikte”; visar att vi har kontakt med varandra – att det är angenämt att dela upplevelser, så barnet kan uppleva att det har något att säga, att de ser att jag är här. Mamma, pappa och andra vuxna benämner och delar upplevelser med varandra i barnets närvaro, och visar att det är trevligt att kommunicera. De vuxna benämner sina egna aktiviteter, och vad som händer runtomkring, föremål, sinnesupplevelser, känslor, etc. Barnet lär sig språk, lär sig benämna sina känslor och uttrycka sina upplevelser för någon som är där. Den vuxne leder kommunikationen och lär ut turtagning. Samspelsreglerna tillåter att var och en får ge uttryck för egna sinnesförnimmelser, tankar och känslor.

Dessa tankegångar kan vidareutvecklas och anpassas till att omfatta även dialogen i klassrummet, samt dialogen mellan familj och skola i förhållande till barn och unga. De implicerar att psykologen (specialisten) bör arbeta för att öppna dialogen både internt i skolmiljön och externt i förhållande till föräldrarna, samt på olika sätt förmedla kunskap om utvecklingsbefrämjande samspel mellan vuxna och barn (jämför även grundantagande 2).

Makt – ansvar

Föräldraskap och lärarskap innebär att ha en ledningsfunktion i förhållande till barn och ungdomar. De vuxnas övermakt via ålder, ekonomi, samhällsställning, erfarenheter, etc är en naturnödvändig betingelse under många år av den unges liv. Med denna makt följer ett långtgående ansvar för utformningen av relationen. Lärar-elev- och förälder-barnrelationer är i kommunikationsteorins termer exempel på *komplementära* relationer, med ojämn ”ge- och tabalans” som balanseras först i ett flergenerationsperspektiv. En kamratrelation är däremot (i princip) *symmetrisk* med likvärdig utväxling av beteenden. En *metakomplementär* relation uppstår när den part som befinner sig i reellt överläge ber eller tvingar den andra parten att vara den ledande, vilket exempelvis sker när den vuxne av olika skäl inte orkar påta sig sitt ledningsansvar.

I ett varierat och kreativt samspel växlar parterna mellan olika relationstyper, och barnet får på olika sätt tillfälle att öva sig i att både ge och ta ansvar (jämför grundantagande 5). Enligt denna samspelsteori är det dock de vuxnas sätt att styra interaktionen inom familj och skola, samt deras sätt att samarbeta med varandra, som antas bli avgörande för barnets utveckling, välbefinnande och handlingsutrymme. Fungerande lärarsamverkan i och utanför klassrummet möjliggör individualisering och förstärkt kompetens i arbetet med eleverna. En trygg, positiv och kongruent ledning skapar förtroende, trygghet och positivt berättigande, där barnet får optimal möjlighet att utveckla sin kompetens inom skilda livsområden. Samtidigt existerar varken vuxna eller barn i ett socialt vacuum, utan både föräldra- och lärarskap är självfallet avhängigt den sociokulturella miljön i ett vidare perspektiv.

Obalans- och stressreaktioner

Vuxnas makt och ansvar i förhållande till barn kan lätt komma att över- eller underbetonas, i synnerhet i samband med yttre eller inre påfrestningar av skilda slag (jämför grundantagande 5). När oro och ångest ökar tenderar den enes reaktion att komplettera och (oavsiktligt) förstärka den andres i en *polariserande process*, varvid själva samspelmönstret ger upphov till förstärkt stress och oro. Familjeterapeuter har på olika sätt försökt uttrycka det reciproka i olika interpersonella stressframkallande och/eller stresshanterande mönster. Obalans i maktansvarsdimensionen kan exempelvis innebära att det utvecklas tilltagande mönster av *attack-försvar-motattack, (symmetrisk upptrappning)*. Två eller flera parter försöker då ensidigt styra/övertyga/vinna över en eller flera andra, vilket kan leda till en allt svårare kampsituation. *Polariserad över-underordning,* eller *över-underfungerande***,** innebär istället att ångesten i en relation regleras genom att en part blir den alltmer dominante som vinner styrka på den andres bekostnad, medan den andre överanpassar sig och ”absorberar” mer av ångesten i förhållandet. Motstridiga maktrelationer kan successivt utvecklas, där den ”starke” försöker reformera och hjälpa den ”svage” medan den ”svage” blir alltmer oansvarig och inkompetent. Samtidigt får den svagare parten ”patologisk” makt genom sitt hjälplösa och symtomatiska beteende. En sådan här fastlåst komplementaritet urholkar på sikt bådas individuella personligheter. Dessa olika mönster kan översättas till både familj, skola och samspelet däremellan, och det förefaller vara en viktig angelägenhet för psykologen att kunna identifiera och bryta sådana mönster (se vidare under triadiska obalansmönster).

Differentiering av individer, funktioner och relationer

I denna samspelsaspekt kombineras Bowens, Minuchins och Satirs tankar för att belysa samspel som befrämjar respektive försvårar en funktionell differentiering mellan både individer och subgrupper. En viktig utgångspunkt är Bowens tankar om att det emotionella systemet reflekterar ett samspel mellan två biologiskt grundade och motbalanserande livskrafter. *Individuality* är viljan att känna, tänka och agera på egen hand, och *togethernes* är viljan att vara beroende och sammankopplad med andra genom att agera, känna och tänka som andra (Kerr & Bowen, 1988, s. 59). Intensiteten och uttrycket för dessa båda krafter antas vara starkt kopplat till inlärning och till personens livshistoria. Bowen utvecklade även begreppet *differentiation of self* som en skala från 1 till 100, där 100 stod för en hypotetiskt perfekt emotionell mognad (som aldrig uppnås). Begreppet *fusion anxiety* avser den ångest som uppstår i en relation inför hotet om att den egna individualiteten ska gå förlorad.

Differentieringsaspekten i samspelet mellan vuxna och barn innefattar en autonomi-beroende-dimension, men där ”oberoende” och ”separation” inte be-

traktas som en positiv pol på skalan. Ju mer ”differentierat själv” en person har uppnått i sin utveckling ju större är förmågan att känna, tänka och agera individuellt och *samtidigt* upprätthålla god emotionell kontakt med andra. Frigörelse och gemenskap står inte i motsättning utan förutsätter varandra. För att som individ kunna utveckla en hög differentieringsförmåga behöver dock samspelreglerna tillåta öppen och genuin kommunikation (jämför grundantagande 2), där olikhet och personliga upplevelser kan uttryckas och bejakas. Låg differentieringsnivå kännetecknas istället av överdriven involvering och känslighet för varandras reaktioner med stora krav på likhet och anpassning och med risk för identitetssammanblandning och pseudonärhet (se vidare under närhetsdimensionen). Även överdriven frikoppling mellan individer och undergrupper, med till synes låg resonans och avklippta relationer, kan vara tecken på otillräcklig differentiering och/eller hög ångestnivå i systemet (”emotional cutoff”, Kerr % Bowen, 1978, s. 13). Vid låg differentieringsnivå tenderar självständig utforskning och bemästring av problem att minska.

Satir (1979, s. 22) formulerade fem grundläggande friheter för individuell differentiering i familjerelationer, vilka i kombination med grundantagande 2, ovan, förefaller vara i hög grad tillämpliga även på samspelet i klassrummet och mellan skolan och familjen. När individen på detta sätt bekräftas i sina uttryck för tankar och känslor förstärks närhetsupplevelse, förtroende och känsla av positivt berättigande, och kreativitet och lärande underlättas. De fem friheterna är:

> *Friheten att se och höra det som finns här och nu*, i stället för det som borde finnas, fanns eller kommer att finnas.
> *Friheten att säga vad man känner och tänker*, i stället för det man borde tänka och känna.
> *Friheten att känna vad man känner*, i stället för det man borde känna.
> *Friheten att begära vad man behöver*, i stället för att alltid vänta på tillåtelse.
> *Friheten att ta risker för egen del*, i stället för att välja att vara trygg och aldrig sätta båten i gungning.

Med Minuchin (1976) vill jag även framhålla vikten av att olika *funktioner och relationer* särskiljes på ett funktionellt sätt. Familje-(grupp-)medlemmarna behöver tydliga gränser mellan olika subsystem (undergrupper) för att veta vem som hör till eller står utanför i olika avseenden. Utformningen av föräldrars och lärares ledningsansvar i förhållande till barns utveckling utgör en viktig aspekt av funktionsdifferentiering. En god differentiering och gränssättning för kommunikation innebär bl a att vuxna kan hålla isär väsentliga delar av sitt *föräldraskap* från delar av det som händer inom *parrelationen*, alltifrån att upprätthålla incesttabut till att reglera sina vardagliga inbördes vuxenkonflikter direkt inom parrelationen, snarare än indirekt genom barnen. Syskonen har egna relationer i olika kombinationer utan ”otillbörligt” intrång från vuxna. Även annan tänkbar *relationsdifferentiering* utvecklas och omskapas flexibelt, som att kunna vara två och två i skilda kombinationer och utifrån olika intressen och aktuella behov (en pappa tillsammans med sitt barn, föräldrarna själva med varandra, etc).

På motsvarande sätt kan ledningsfunktion, vuxensamarbete och kamratkontakter differentieras i skolan, så att barnen får uppleva tillhörighet, bekräftelse och kontakt inom flera olika undergrupper (samarbete två och två, i liten grupp, etc). Detta innebär bl a att inte permanenta ”nivågrupperingar” med dess risk att låsa fast barn i vissa prestationsförväntningar och beteenden. Bejakande av olikhet bör vara en naturlig utgångspunkt i allt skolarbete, och konflikter bör vid behov tydliggöras och lösas som en naturlig del av tillvaron. Även vid samarbetet mellan hem och skola är det viktigt att klargöra och bejaka de olika funktioner och förutsättningar som föräldrar respektive lärare har i förhållande till barnets utveckling.

Obalans - och stressreaktioner

För att belysa sambandet mellan stresshantering och stresskällor finner jag det meningsfullt att särskilja *basnivå och funktionell nivå* av differentiering (*basic and functional levels*, Kerr & Bowen, 1988, s. 98). Individens eller gruppens funktionsnivå tänks variera framför allt beroende av *den aktuella ångestnivån* i systemet. En person med en hög basnivå förmår upprätthålla en relativ självständighet i sitt intellektuella fungerande även under perioder av emotionell stress, och har därmed lättare för att hantera livets påfrestningar. Hon/han tar ansvar för sig själv och deltar inte heller i att göra andra människor oansvariga. I den lägre delen av skalan domineras människor av ”det automatiska emotionella systemet”. De rubbas lätt av stundens och andras emotioner, med svårighet att hålla fast vid egna mål, och den emotionella stressen övergår till ett dysfunktionellt tillstånd. Däremellan finns ett kontinuerligt antal mellanlägen. Den onda cirkeln består i att en låg basnivå lättare leder till ångestreaktioner, samtidigt som allmän oro i ”systemet” leder till en lägre differentieringsnivå för de mest drabbade, med ökad intolerans för olikhet och tilltagande dysfunktionell funktionsuppdelning, oklar gränssättning och ledning, etc. Vid stressituationer kan ångesten därigenom spridas i en eskalerande spiral, och det kan då bli allt svårare att ge och få adekvat stöd.

Närhet – distans, engagemang

Närhet-distansdimensionen – det interpersonella avståndet och engagemanget i varandra – är en annan viktig samspelsaspekt mellan vuxna och barn. Den kan variera i tid och rum, samt genom graden av informationsutbyte, känslomässig intensitet, förtrolighet och värme. Upplevelsen av närhet har både en direkt rumslig och fysisk aspekt och en mera psykologisk och känslomässig dimension. De vuxnas tillgänglighet i båda avseendena är väsentlig som stöd för barnets växande och välbefinnande. Även de vuxnas eget närhet-distans-förhållande betyder mycket både för förmågan att ge stöd och närhet åt barnen och för barnens

upplevelser av andras relationer. Dimensionen har även en viktig *flexibilitetsaspekt* där förmågan att variera inifrån-utifrån-perspektiv kan vara väsentlig vid den dagliga samvaron, inte minst vid problemlösningsprocesser.

Närhet-distansdimensionen är kopplad till ledningsstil, dialog och differentiering på olika sätt. I ett demokratiskt ledarskap tillåts olikhet att komma till uttryck, och differentieringsnivån kan hållas hög både för individer och undergrupper. Det blir ”högt i tak” samtidigt som det sätts gränser för ”fel kommunikation i fel forum”, vilket skapar förutsättningar för en fruktbar dialog med de genuina kontaktupplevelser som uppstår av att man på ett uppriktigt sätt delar tankar och känslor med varandra. Bristande differentiering, där man ger upp mycket av sin individualitet för att uppnå förhöjd samhörighetskänsla, leder istället till ”övernärhet”, dvs en delvis falsk närhetskänsla som bygger på otillräcklig individuering, och som kan upplevas som alltmer ångestfylld (jämför ”fusion anxiety” ovan). Närhetsdimensionen hör även samman med lojalitets- och överföringsförhållanden, samt med upplevelse av positivt eller negativt berättigande.

Obalans - och stressreaktioner

När påfrestningarna är stora i en relation är det lätt att förflytta sig till extremer i samspelet. Vid ångest och oro söker människor stöd och närhet, vid ilska och besvikelse är det frestande att fly fältet och skapa distans (alternativt utveckla ”attack-försvarsmönster” av olika slag, jämför makt-ansvarsdimensionen). Ibland utvecklas en polarisering så att den en part ”jagar” den andre, pockar på uppmärksamhet och lever ut beroendekänslor, medan den andre successivt drar sig undan all kontakt. Vid hög känslomässig intensitet kan det vara svårt att se och höra den andre på ett realistiskt sätt, och verklig närhet och kontakt kan gå förlorad när man som bäst behöver stöd trots ett stort och välvilligt engagemang. Om parterna istället ”klipper av” relationen vid stress riskerar konfliktlösning och ömsesidigt stöd att upphöra. Parterna känner sig (och är) ensamma. Överengagemang kan framstå som aggressivt eller nervöst, medan tystnad och försvinnande kan verka lugnt och snällt. Att abrupt klippa av alla band kan dock vara en flykt som är ett tecken på att den känslomässiga intensiteten är mycket hög. Ibland växlar två eller flera parter mellan hög involvering och stark distansering för att på detta sätt bibehålla och återskapa sin individualitet.

Lojalitet, berättigande, överföring och relationernas etik

Dessa fyra samspelsdimensioner har sammanförts under en rubrik eftersom de framför allt utgår från Boszormenyi-Nagys familjeteorier om lojalitet, berättigande, transferens och parentifiering, med betoning av rättvisa och relationernas etik; den sk *ge- och ta-balansen* (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1984; Boszorme-

nyi-Nagy & Krasner, 1986; Boszormenyi-Nagy, 1987). Översatt till skolbruk så behöver barn och ungdomar få känna naturlig tillhörighet och *lojalitet* med *både* sin familj och sin skola. Barnen behöver mötas med *positivt berättigande*, tillit och förtroende för "sin egen skull", i båda miljöerna och helst också få uppleva att de vuxna förmår ge varandra ett ömsesidigt positivt berättigande.

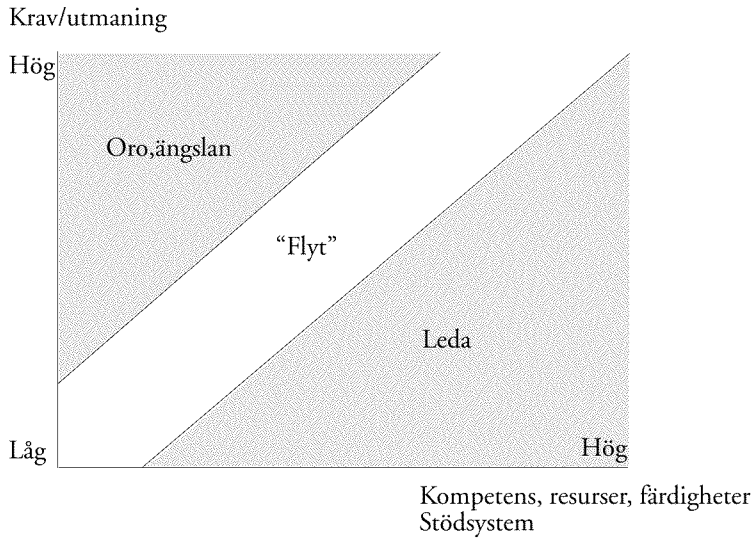
Pojkars och flickors likvärdighet och likaberättigande är ett viktigt tema som sammanhänger med i vad mån både män och kvinnor har inflytande och kan ge varandra stöd i familje- såväl som arbets(skol-)liv. Könssocialiseringsfrågorna är väsentliga att beakta inom och mellan båda miljöerna. Som tidigare konstaterades får pojkar oftare än flickor problemstämplar i den kvinnodominerade skolvärlden (se kapitel 1), och det är oftast kvinnliga specialister, lärare och mammor som har (och tar) huvudansvaret vid problemlösningssituationer. För fördjupning i jämställdhets- eller könssocialiseringsfrågor hänvisas till den speciallitteratur som finns inom ämnet (se exempelvis Bengtsson, 1990; 2001; Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1991).

Även barnets underläge i förhållande till vuxna och föräldrarnas underläge i förhållande till skolmyndigheten, bör beaktas för en god *relationsetik* i skolsammanhang. Föräldrar tenderar att *överföra* sina personliga skolupplevelser till barnen, både direkt och som mera subtilt verkande *förväntanseffekter*. När elever misslyckas tenderar lärarna i sin tur att överföra egna misslyckande- och hjälplöshetskänslor på föräldrar och/eller elever, som betraktas (och behandlas) i ofördelaktigt ljus. Barn överför själva både positiva och negativa förväntningar från den ena miljön till den andra. bl a gäller det graden av tilltro till den egna prestationsförmågan som barnet fått möta på det ena eller andra stället. Ibland utsätts barnen genom (omedvetna) attityder i en familj eller i en skolklass för extremt polariserande bedömningar vid jämförelse med varandra: "stark-svag", "klok-dum", "snäll-elak", etc. För belägg för den *självuppfyllande profetian* i skolan se exempelvis Rosenthal och Jacobson (1992) samt Peters (1990).

Stöd- och kravbalansen och "flow"-upplevelser

Människor behöver för sitt välbefinnandes skull utöva aktiviteter som kräver färdighet och som samtidigt utgör en rimlig utmaning. "Flow-upplevelser", optimala upplevelser med "... en känsla av upptäckt, en kreativ känsla av att försätta upplevaren i en ny verklighet som förde personen till högre prestationsnivåer...", uppstår enligt Csíkszentmihályi (1990, s. 99) genom aktiviteter där det finns mål som kräver väl avpassat gensvar och som innebär en utmaning som är möjlig att uppnå. Flow-aktiviteter kännetecknas även av att de ger tydlig (gärna omedelbar) feedback och att man får chans att koncentrera sig på uppgiften. Efter en upplevelse av flow är självet mer komplext än det var före – självet växer.

Denna viktiga stöd–kravbalans, där aktiviteterna innebär en rimlig utmaningsnivå, illustreras i Figur 3 (efter Csíkszentmihályi, 1992, s. 99).



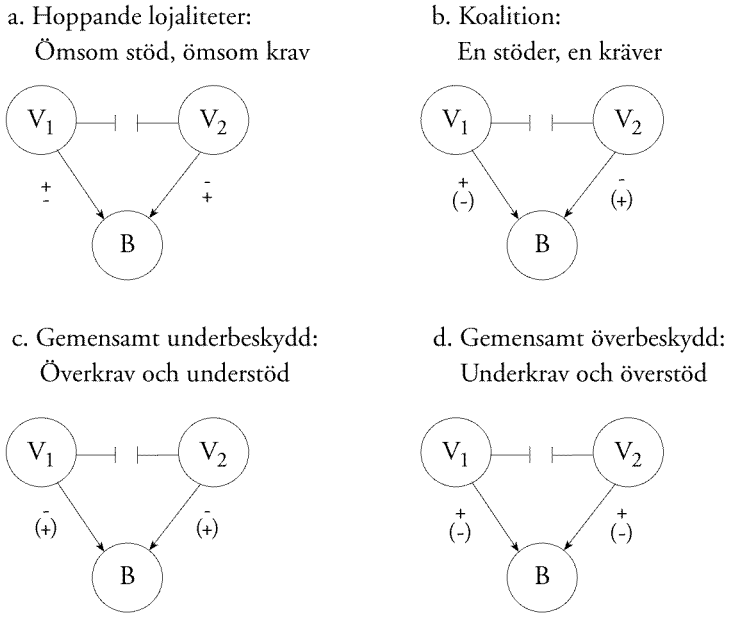
Figur 3. Belastningsbalans och ”flow”-upplevelse.

Som framgår av Figur 3 så leder för höga krav (i förhållande till individuell kompetens och omgivande stödsystem) till oro och ängslan, medan för låga krav leder till leda och uttråkning.

Kravnivån i förhållande till eleverna är ett ofta förkommande tema bland pedagoger. Ej sällan samtalar man som om det gick att finna en entydig sådan nivå, med hjälp av psykometriska test o dyl, men även frågan om kravnivå måste kontextualiseras för att bli meningsfull. Vilka krav som kan ställas sammanhänger intimt med omgivningens stöd i form av olika resurser: omtanke, stimulans, hjälp till självhjälp mellan vuxna och barn, samarbete mellan de vuxna, fysiska hjälpmedel, etc. Denna stöd-kravbalans är sannolikt viktig för utveckling inom alla områden – språkligt, intellektuellt, motoriskt, socialt och emotionellt. Barnens dagliga aktiviteter kan i bästa fall ge rika ”flow”-upplevelser under stora delar av skoldagen, med åtföljande välbefinnande och lyckoförnimmelser, medan de i sämsta fall skapar oro, ångest eller leda. Föräldrar och lärare behöver kunna skapa förutsättningar för att barn och unga ska kunna försätta sig i detta naturligt lyckliga tillstånd så ofta som möjligt. I samverkan både med varandra och med barnet finns möjlighet att finna den optimala stöd-krav-balansen för alla parter (jämför ”problemsamspel” nedan).

Problemsamspel – triadiska obalansmönster mellan vuxna och barn

I den tionde samspelsdimensionen kombineras de övriga aspekterna till en beskrivning av triadiska obalansmönster som tänks kunna skapa eller förstärka problem mellan vuxna och barn. I Figur 4 illustreras fyra grundmönster utifrån den strategiska principen om enklast möjliga problemformulering som vägledning för konstruktiv intervention, och i medvetande om att bedömaren själv är medskapare i förhållande till det som bedöms. Det lilla ”glappet” mellan de båda vuxna parterna i figuren markerar att det finns *bristande samverkan* i förhållningssättet till barnet. Plus- och minustecknen markerar att det uppstått en polarisering av bl a *stöd* respektive *krav* vid bemötandet av (vissa av) barnets beteende-, tanke- och känslomönster. De vuxnas ledning är därmed (till viss del) satt ur funktion. Övriga samspelsaspekter tänks påverka/påverkas av denna obalans. Plus- och minustecknen kan därför även tänkas markera motpoler för samspelsdimensionerna makt-ansvar, närhet-distans, berättigande, etc, där vissa aspekter kan vara mer framträdande än andra.



Figur 4. Några vanliga typer av problematiskt trepartssamspel mellan vuxna och barn. V = viktiga vuxna i någon kombination, och V 1 och V 2 kan stå för en eller flera personer: föräldrar gentemot skolans personal, enskild mamma, pappa, mor-farföräldrar, klasslärare, speciallärare, rektor, skolpsykolog, barnpsykiater, socialsekreterare, etc. B=barn och ungdomar, 0-18 år.

Figur 4 a illustrerar sk *hoppande lojaliteter*, där föräldrar, lärare eller specialister växelvis tillåter respektive tar avstånd från ett visst handlingssätt. Figur 4 b visar en mera *stabil vuxen-barn-koalition*, där (vissa delar av) barnets beteende understöds av den ena parten mot den andres vilja; föräldrar (specialister) som ”räddar” barnet från lärarens krav, eller vice versa. Figur 4 c illustrerar vuxnas *underbeskydd*. Det kan yttra sig som bristande tid och intresse för barnet, som överdrivna krav, eller som ett attackerande ”*syndabocksförhållande*” där barnet betraktas och behandlas negativt, och som orsaken till alla problem. Stränga och krävande vuxna kan samtidigt negligera eller tillåta vissa delar av barnets beteende. Figur 4 d visar ett *överbeskyddsförhållande* där de vuxna är skenbart ena-de i sina omsorger om det sk sjuka, överkänsliga eller hjälpbehövande barnet, medan deras egna svårigheter undertrycks eller ignoreras. Överhjälpsamma vuxna kan samtidigt vara perfektionistiskt krävande. Föräldrar/lärare kan växla mellan intensiv omsorg om barnet och utmattade klagomål över allt besvär som åsamkas dem, och barnet kan bli de-finierat som det stora (enda) problemet. De olika mönstren 4 a-d tänks kunna förekomma i olika kombinationer över tid. Även andra mönster kan naturligtvis vara möjliga i en trepartsinteraktion.

Mönstren enligt figur 4 kan till en viss grad ses som naturlig relations-reglering och problemhantering – som ”interpersonell stresshantering” (mitt uttryck), och det är först när de rigidiseras som de tänks vidmakthålla problem. Människor har ett naturligt behov av känslomässig avlastning från en relation till en annan genom vardagligt skvaller och ombalansering. Detta är sannolikt livsnödvändigt och vid många tillfällen problemupplösande. Destruktiv obalans tänks däremot uppstå om två personer/grupper från olika maktnivåer systematiskt problematiserar en tredje person/grupp som successivt stöts ut i en process, där känslor, kognitioner och socialt etiketterande förstärker varandra i en växelverkande spiral.

I en överkontrollerande och överinvolverad samspelsstil överskrider den vuxne barnets viktiga gränser för egenmakt och missuppfattar, diskvalificerar eller överreagerar på olika budskap. Barnet begränsas och kan beroende på kommunikationens utformning i övrigt (jämför grundantagande 2) uppleva sig alltmer överstyrd, kränkt och integritetshotad. Vid en underkontrollerande samspelsstil är risken däremot stor för bristande stöd, närhet och stimulans. Underkontroll kan tänkas uppstå som polaritet till överkontroll, och/eller som hantering av alltför stark intensitet genom ”flykt” från relationen. Bristande samverkan mellan vuxna kan leda till att en enda person (i hemmet ofta kvinnan, i skolan ofta klassläraren) får alltför tungt ansvar för barnens fostran, med tilltagande oro, ilska och ”överfungerande” som konsekvens. Ju mer ansvar hon får och påtar sig, ju mer drar sig kanske den andre undan. Överfungerandet leder ofta över i diskvalificerande kommunikation, antingen i form av direkt kritiska och kränkande kommentarer, eller mera indirekt genom att ett barn (eller partnern) betraktas som hjälplöst, svårstyrt eller inkompetent.

Även när de vuxna samarbetar i sin barnuppfostran kan samspel baserat på överdriven omtanke och god vilja, med konflikträdsla, etc, leda till överbeskydd, överhjälpsamhet och överkontroll av barnen, med uteblivet stöd för den unge när det som bäst behövs (jämför Minuchin 1976; 1978). Överansvariga vuxna både hemma och i skolan kan bidra till inkompetens hos barnet genom att de ”tar över” känslor, ansvar och uppgifter som barnet skulle kunna (och vilja) klara själv. Barnet ter sig alltmer hjälplöst, varvid den vuxne tar över alltmer, etc. När barnet råkar ut för något i skolan blir kanske mamma eller pappa ännu oroligare än barnet självt. En förälder som känner skuld eller oro för att lämna sitt barn på dagis kan på olika sätt skapa ”separationsångest” hos barnet, vilket i sin tur bekräftar för föräldern att barnet inte bör lämnas, etc. Föräldrareaktioner kan på detta sätt leda till en orosspiral där barnet får allt svårare att klara upp sin situation, istället för att barnet under lugn vägledning (hjälp till självhjälp) kan gå stärkt till skolan dagen efter.

När man upplever problem tenderar man att *lägga skuld på varandra* – skolan på familjen, familjen på skolan, familjen och/eller skolan på barnet. Olika sk ”troublesome stories” förmedlas mellan parterna – ”blaming stories” med negativa anklagelser mot den andre, ”stories of invalidation” där den andres beteenden, tankar och känslor bortförklaras eller ses som uttryck för negativa personlighetsdrag, ”non-accountability-stories” om att inte kunna ta ansvar för sitt beteende, samt föreställningar om att inget kan förändras (Cade & O´Hanlon, 1996; Wising, 1997). På detta sätt kan relationsproblem komma att förläggas till *en* person, som inkompetensförklaras av övriga personer genom att omtalas som elak, dum, sjuk, störd, svag, omogen, överkänslig eller oföränderlig i en ”feeling-thinking-labeling-process” (Bowen, 1978). Denna process kan lätt bli självuppfyllande. ”Problemindividen” blir som förväntas den som ”agerar ut”, visar symtom och blir (och känner sig) allt mer problematisk, svårbehandlad och värdelös.

Symtomen kan visa sig hemma, i skolan eller bådadera och ta sig skilda uttryck beroende på sammanhanget i övrigt. När det gäller barn och unga finns ofta en tydlig koppling mellan symtom, interaktionssekvenser och vilka frågor som är särskilt aktuella och känslomässigt laddade. Det mesta av livets naturliga innehåll kan ”laddas” med emotioner och konflikt: mat, vikt, aktivitetsnivå, skolprestationer, läxläsning, praktiskt arbete, syskonrivalitet, kamratrelationer, lärares arbetsätt, etc. Ett barn som möts av varningar och tillrop när det försöker göra något med sina händer bygger in skräck för det praktiska arbetet och kan bli alltmer orörlig och motoriskt inkompetent. Ett barn som möts av motstridiga krav på skolarbete hemma och i skolan kanske helt upphör göra sina läxor, etc.

Positionen som ”fall” är sannolikt i de allra flesta fall oerhört smärtsam för den det gäller. Även korta rollspel, där vuxna blivande specialpedagoger under ett trepartssamtal får gestalta en problemelev som de bara fått en kort beskriv-

ning av, brukar ge upphov till starka känslor hos den som utsätts för att vara ”problemet”. Det är svårt att överskatta tragedin i att kanske redan som litet barn och i många år framöver (för alltid?) få denna roll, och det är följaktligen värt all ansträngning att förhindra detta. Alla berörda parter inklusive professionella aktörer kan istället betraktas som aktiva i processen, om än utifrån olika positioner och möjligheter. Individuella tankar och motiv kan samtidigt betraktas som underordnade det multimotivationella samspelet som helhet (se vidare under grundantagande 5, ”Den symtomframkallande processen”). Samtalsledarteknikerna i kapitel 6 är tänkta att upphäva låsta polariteter samt underlätta makt- och ansvarsbalanseringen mellan vuxna och barn.

Sammanfattningsvis: När barn och unga visar uttalat symtombeteende i skolan – underpresterar, uppträder destruktivt för sig själv eller andra, isolerar sig, får upprepat psykosomatiska problem, etc – då pågår med stor sannolikhet en eller flera av följande processer:

- polariseringsprocesser mellan minst två och oftast flera vuxna till följd av obalans i relationen och/eller andra stressfaktorer
- fokusering på barnet som tredje part med polarisering av stöd-krav i föräldra- och/eller lärarskap
- öppen eller förtäckt inkompetensförklaring av barnet
- oavsiktlig eller avsiktlig utstötning av barnet från gemenskapen

Revirgränser

Polariseringsprocesser och destruktiv rivalitet uppstår påfallande ofta vid revirgränser – mellan *olika kulturer*, mellan *personal och familj*, mellan olika *yrkeskategorier* inom en organisation, mellan olika *förvaltningar*, mellan *manligt och kvinnligt*, etc. Ansvarspolariseringen (kulturkollisionen) mellan man och kvinna angående barns fostran och utveckling är högst påtaglig överallt i samhället. Som tidigare nämnts så är det vid skolproblem oftast kvinnor som möter andra kvinnor för att lösa det man uppfattar vara barns (oftast pojkars) problem. Från olika myndigheters sida kan det finnas en tendensatt betrakta familjen som syndabock snarare än samarbetspartner, där man kanske i missriktad ambition försöker ”rädda” barnet från en familj som uppfattas som destruktiv för barnets utveckling (Piltz & Gustavsdóttir, 1992). Även med god vilja kan det finnas en ömsesidig osäkerhet kring hur ett konstruktivt samarbete kan tänkas gå till. Alltför ofta ”bollas” problemen mellan olika förvaltningar, från skola till barnpsykiatri, socialförvaltning, barnhabilitering, etc. Ansvaret späds mellan olika befattningshavare och den nödvändiga koordinationen av insatser uteblir med ibland tragiska följder.

Barn som fötts med eller förvärvat *fysiska skador och funktionshinder* kan utlösa högst naturliga ångestreaktioner, som dock tyvärr kan leda till ökad risk för polariseringsprocesser både hos personal och föräldrar. Vanligtvis är många olika expertkategorier involverade i dessa barns livsöde (kan vara exempelvis läkare,

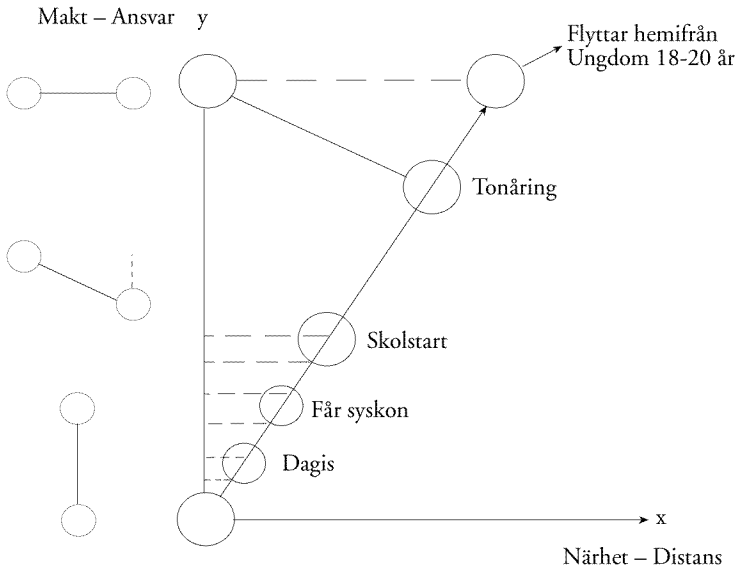
psykolog, socionom, sjukgymnast, talpedagog, etc inkopplade på ett enda barn). Varje expert vill göra sitt bästa utifrån sitt ämnesområde och finner kanske att just deras yrkesinsatser är de mest relevanta för barnets utveckling. Samordning internt av alla dessa träningsprogram, samtal, etc, kräver en mycket fast och konsekvent koordinator som förmår följa processen lite mer utifrån, med barnets och familjens bästa som riktmärke. Föräldrarna kan känna sig okunniga och inkompetenta inför alla experter som verkar veta så mycket bättre, och bli benägna att överlåta föräldraansvaret på andra. Attack-försvarssekvenser och misstroenden kan byggas upp mellan personal och föräldrar som kan känna sig ömsesidigt misstolkade i denna känsliga process. För dessa barn som redan har en ökad egen sårbarhet är det desto viktigare att det byggs upp en konstruktiv samverkan mellan de vuxna som möter barnet regelbundet, med tydligt åtskilda ansvarsområden och med föräldrarna som huvudaktörer i föräldrarollen (jämför differentieringsdimensionen ovan). Beträffande andra inre och yttre stresskällor som kan bidra till utveckling av olyckliga samspelsmönster för berörda parter, se vidare grundantagande 5.

Samspelsmönster i utvecklingsperspektiv

> *Grundantagande 5:* Förändring är oundviklig – både i biologisk, psykisk och social mening. Samtidigt behöver individen för sin existens kunna skapa en begriplig, hanterbar och meningsfull verklighet. I vuxen-barn-samspelet krävs därför en kontinuerlig avvägning mellan stabilitet och förändring, stöd och krav, självständighet och tillhörighet, makt och ansvar, så att barnets sociala, känslomässiga och intellektuella mognadsnivå successivt utvecklas på bästa sätt.

Familjeforskare och -terapeuter har försökt integrera tids- och livscykeldimensionen i sina teorier, i det självklara medvetandet om att alla levande varelser utvecklas och att förändring är oundviklig – både i biologisk, psykisk och social mening (jämför kapitel 2). Även i denna modell för skolbruk betonas *livscykels- och utvecklingsperspektivet*. I den livsnödvändiga balansen mellan förändring och stabilitet krävs ett visst mått av förutsägbarhet, rytm och upprepning i kontakten med omgivningen, samtidigt som omgivningen i viss mån anpassar sig till den växande individens skiftande behov. I det långvariga beroendeförhållandet mellan föräldrar, lärare och barn kan samspelsregler och -mönster skapa goda förutsättningar för en *gradvis utveckling* av barnets kompetens och självständighet, i smidig följsamhet till barnets ålder och biologiska behov. Aktuell utvecklingsfas spelar en viktig roll för vilka samspelsmönster som fungerar bättre eller sämre – ju mindre barn ju mer naturligt är det exempelvis med en hög grad av vuxet ansvarstagande med stor fysisk och psykisk närhet. Den vuxnes naturliga lyhördhet och responsivitet inför det lilla barnet avtar vanligtvis successivt och

antar alltmer karaktären av ”hjälp till självhjälp”, så att barnets frihetsgrader ökar och den egna förmågan till stresshantering växer. I Figur 5 (Liljegren 2000, s. 66) kombineras de båda samspelsdimensionerna *makt-ansvar* och *närhet-distans* med den *individuella utvecklingsnivån (differentieringsnivån)* till föräldra-barn-samspel över tid i en sk ”utvecklingstrappa”.



Figur 5. Samspelet vuxen – barn utifrån barnets “utvecklingstrappa“ från 0-18 år. V = vuxna, B = barn, U = ungdom över 18 år.

Figurens y-axel beskriver makt- och ansvarsförhållandet mellan vuxna och barn, och x-axeln beskriver närhet-distansförhållandet. Det linjära sambandet däremellan uttrycker barnets individuella utvecklings- och differentieringsnivå – förmågan att tänka, känna och agera fritt och självständigt med ett balanserat ansvarstagande för själv och andra – som en funktion av de båda andra samspelsdimensionerna. De heldragna linjerna mellan V och B i figuren visar på olika grader av föräldra/vuxeninflytande vid barnets olika åldrar. När barnet är 0 år markeras ansvarsbalansen som totalt vuxenansvar genom en helt vertikal linje. I takt med barnets stigande ålder blir denna linje allt mera horisontell, för att markera ett kontinuerligt (och ibland mera stegvis) tilltagande symmetriskt förhållande, där barnet under ledning får ett allt större medbestämmande och ansvarstagande för själv och andra, men ”gränserna” sätts ytterst av den vuxne fram till myndighetsåldern. I denna beskrivning av ”naturlig” samspelsutveckling impliceras olika former av dysfunktionella avvikelser. Exempelvis kan det tänkas uppstå ett alltför symmetriskt eller metakomplementärt förhållande på ett tidigt stadium i barnets liv, där även små barn får vuxenliknande ansvar eller tillåts ter-

rorisera en hel omgivning. (Många föräldrar och lärare klagar idag över att de inte kan få kontroll över barn som fortfarande befinner sig i förskole- eller lågstadieålder.)

De prickade och successivt alltmer streckade linjerna längs x-axeln i Figur 5 visar gradvisa skillnader i fysiskt och psykiskt avstånd. Vid tidpunkten för barnets födelse befinner sig figurens x-axel i 0-läge för att markera en extremt hög grad av närhet mellan en vuxen/vuxna och barnet. I denna samspelsteori betecknas inte den tidiga närheten mellan förälder och barn som ”symbiotisk”. Istället betonas att det är två, eller oftast flera, individer som möts redan från begynnelsen av samvaron. Barnets beroendeförhållande är dock totalt; det kan omöjligt överleva på egen hand. Avståndet ökar sedan gradvis upp till den vuxna självständighetsnivå som möjliggör ett separat liv utanför föräldrahemmet.

Utvecklingen av självuppfattning, identitetskänsla och emotionell mognadsnivå tänks successivt byggas upp i denna ömsesidiga anpassnings, stöd-, och frigörelseprocess. Den naturliga frigörelseprocessen har ibland betecknats som ”separation”; en term som tyvärr kan leda tanken till skilsmässa, eller till ”cut-off”-reaktioner av olika slag. Även som vuxen bör man dock kunna ha en välfungerande relation till föräldrarna, med en meningsfull kommunikation kring känslomässigt viktiga frågor. Genuin självständighet kännetecknas snarare av att man inte fastnar i överdrivet beroende eller i ett motberoende där man måste klippa alla band för att kunna slå sig fri. Kortsiktigt kan ett mått av självständighet uppnås på det senare sättet, men den ungdom som ständigt måste profilera sig mot föräldrarna är fastlåst i relationen. Livet utformas inte självständigt utifrån de egna aktuella förutsättningarna utan i en evig strid mot andra.

Många faktorer kan tänkas bidra till hur samspelet utvecklas. Som *yttre* stöd- och stresskällor räknas socioekonomiska omständigheter på makro- och mikroplan, tidsanda, massmediala budskap, etc. Som *inre* källor till stöd och stress kan räknas det vardagliga och återkommande samspelet människor emellan, samt livets *naturliga övergångsskeden*. Generellt sett förefaller det ställa störst krav på en grupp när någon viktig person tillkommer eller lämnar gruppen, eller när det sker någon annan avgörande förändring i relationerna. Det förefaller också vara då det lättast uppstår problem. Cirklarna i Figur 5 markerar sådana ”kvalitativa brott”; händelser som innebär avgörande förändringar för individ och samspel:

> Ett barn föds in i familjen och föräldrarna måste börja reglera föräldraansvaret och ett utökat hushållsarbete i förhållande varandra och till bådas yrkesliv.
> Barnet börjar på dagis, och föräldrarna måste reglera sig i förhållande till andra vuxnas direkta inflytelse över deras barn.
> Barnet får syskon och barnens förhållande behöver regleras inbördes såväl som till var och en av föräldrarna.
> Barnet börjar skolan och samhällets myndighet kommer in bilden med allt vad det innebär av godkännande eller ickegodkännande av barn och föräldrar.
> Barnet kommer i puberteten och behöver utökat utrymme för egen del.
> Den unge flyttar hemifrån, den kanske största omställningen för familjen sen hon/han föddes. Kanske mormor eller annan åldrig anhörig dör, etc, (jämför cirklarna i Figur 5).

Dessa livsskeden innebär markerade krav på omställning för samtliga familjemedlemmar i deras inbördes roller och relationer. De ökar människors sårbarhet, samtidigt som de skapar rika möjligheter till utveckling och stimulans – till kris och utveckling. Boszormenyi-Nagy (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1984; Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1986; Boszormenyi-Nagy, 1987) är den familjeterapeut som kanske särskilt starkt betonat att vägen mot personlig mognad går genom oundvikliga relationsförluster och införlivandet av dessa, och att fullbordat *sörjande över förlusten* utgör öppningar för nya relationer eller nya relationsformer med samma personer. Familjemedlemmarna blir då fria att investera i självständiga livsmål, och de kan belöna varandra för originalitet och kreativitet. Den negativa polen i relaterandet karakteriseras av en central dynamik där det sker ett *uppskjutande av sörjande i hemligt samförstånd med varandra* (*collusive postponement of mourning*). Den förlorade relationen, exempelvis med en av de vuxnas föräldrar, *omplaceras* istället till en annan familjemedlem, exempelvis det minderåriga barnet, som på detta sätt hålls fast i, och omedvetet accepterar en inadekvat roll som föräldrasubstitut, till priset av egen mognad och egna relationer utanför familjen.

Även skolan har en utvecklingstrappa med kvalitativa avbrott – stadiebyten mellan förskola och skola, mellan låg-, mellan- och högstadium samt från grundskola till gymnasieskola. Vissa elever får påtagligt förstärkta problem i samband med dessa övergångar, andra elever stimuleras och berikas av förändringen. Exempelvis kan högstadieövergången med dess ämneslärare och variationsrikedom leda till klara framsteg i många elevers utveckling lika väl som till skolk och underkända betyg för andra. Medvetenheten från skolmyndigheterna om den problematiska sidan av saken har lett till en rad målinriktade insatser för att mjuka upp övergångarna, bl a genom den nuvarande lärarutbildningens stadieövergripande karaktär. Stadiebytets positiva moment bör dock vägas mot och byggas in i dessa strävanden, så att trygghet och stimulans inte blir ett antingen-eller.

En annan komplikation för elevvårdens del är att ungdomarna blir myndiga under pågående gymnasieperiod, då de flesta fortfarande bor hemma och i allt väsentligt är direkt beroende av föräldrar och anhöriga. Ibland tolkas myndighetsåldern från skolans sida så att man helt upphör med föräldrakontakt även vid stora svårigheter, något som utifrån ett interaktionellt perspektiv ter sig högst betänkligt. Det sk ”Flytta-hemifrån-stadiet” i åldern 18-25 år (Haley, 1982) kan betraktas som det kanske allra viktigaste ur mentalhälsosynpunkt. Svårigheter som uppstår eller förstärks i detta stadium kan leda till allvarlig psykiskt störning, drogmissbruk eller någon annan form av socialt haveri. Familjesystemiskt är stadiet när barnet börjar bli vuxet och snart ska flytta det kanske mest dramatiska sen barnet föddes. Många föräldrar upplever (mer eller mindre medvetet) sorg och förlust och/eller krav på förnyelse och omställning för egen del och är kanske själv förhöjt sårbara. Att i det läget isolera och individualisera

den unges problem kan vara både orättvist och ineffektivt och leda till att svårigheterna eskalerar. Det gäller som tidigare betonats att inte sätta likhetstecken mellan frigörelse och separation. Frigörelsen sker bäst *tillsammans med* dem det gäller, inte genom att skära av förbindelsen, och inte genom att man som ung människa förs in som individuellt ”fall” i en svårhanterlig vårdapparat. Om problemen inte ska kronifieras istället för att lösas, och ”fallet” behandlas som alltmer obotligt, är det därför angeläget att uppmärksamma även ungdomsproblem i samspel med de viktiga andra. Samtalsformer behöver utvecklas som passar för möten med de äldre eleverna tillsammans med föräldrar och andra ansvariga personer.

Utöver dessa naturliga övergångsskeden och stadieövergångar i familj och skola kan många andra *oförutsedda händelser och särskilda förhållanden* ställa förstärkta krav på omställning, anpassning och förnyelse. Obalans med omgivningen kan uppstå på grund av både positiva och negativa avvikelser och händelseförlopp. I familjen kan det inträffa oväntade dödsfall, svår sjukdom eller handikapp, skilsmässa, ny partner till den vuxne, nytt (bättre eller sämre) arbete, brist på arbete, etc. Familjen kan passa dåligt in i sitt sammanhang med kulturkrockar som följd. När en person, familj eller grupp har en särskilt hög ambitionsnivå och kompetens inom ett område kan detta väcka avundsjuka och nedgraderande beteenden från omgivningen. Även inom en familj kan relationerna komma i obalans när en medlem avsevärt höjer sin sociala ställning eller på annat sätt avviker i livsstil. I skola-förskola kan barnen drabbas av kulturkrockar, för stora barngrupper, upprepade vikariatsförhållanden, hög in- och utflyttning i klassen eller andra ogynnsamma omgrupperingar. Det egna bostadsområdet kan karakteriseras som mer eller mindre gynnsamt i socioekonomiska och kulturella avseenden. I samhället i stort kan tidsanda, ekonomi, maktförhållanden, etc, vara mer eller mindre gynnsamma för barns utveckling. Ibland kan viktiga händelseförlopp i familjen på ett olyckligt sätt sammanfalla med krävande händelseförlopp i skolan, eller med mer övergripande samhälleliga skeenden.

Den symtomframkallande processen

När påfrestningarna på individen och/eller relationerna blir större än vad tillgängliga samspelsmönster och stödsystem kan hantera så utvecklas *interpersonella stressreaktioner* av olika slag mellan vuxna och barn (se Figur 4). Får dessa pågå oupplösta en längre tid kan barnet utveckla varaktigt symtombeteende och störningar – underprestera, bli destruktiva för sig själv eller andra, isolera sig, få psykosomatiska problem, etc. Problemsamspel mellan vuxna och barn kan ibland ses som uttryck för direkt oenighet i fråga om hur man ska bemöta barnet (dysfunktionella). Ibland förefaller det uppstå mera indirekt till följd av obalans (oenighet) i andra frågor som (oavsiktligt) kanaliseras genom barnet. Ibland, men inte nödvändigtvis, finns speciella krisförhållanden som utlösande faktorer

(jämför ovan). Särskilt känsligt kan det vara att bli fosterförälder, adoptivförälder eller förälder till funktionshindrat eller mycket för tidigt fött barn; situationer där barnet själv kan uppvisa mer eller mindre svårartade ”störningar” så att säga redan vid ankomsten.

Bowen (1978; Kerr & Bowen, 1988) menade att *triangeln* är ”molekylen” i människors relationer, eftersom ett trepartssystem har så mycket större möjlighet att härbärgera oro, spänningar och starka känslor. När endera av två parter känner sig allt mer obekväm, ensam eller begränsad i en relation (jämför obalansmönstren i föregående avsnitt) söker denna person stöd av/riktar fokus mot tredje part för att klara av sin situation. Tredje part kan också själv gå in och försöka stödja, distrahera eller medla. Händelser och känslor kan på detta sätt kommuniceras, överföras och omplaceras, en interaktion kan vara metafor för en annan, och en känslomässigt viktig relation kan regleras med hjälp av en eller flera andra. Om en oberoende (mångpartisk) person lyckas förhålla sig ”känslomässigt åtskild”, dvs stå i tillräckligt god kontakt med båda utan att ta ensidigt parti för någon, så kan spänningarna upplösas. Om ingen sådan lyckosam förändring sker kan allt fler individer och relationer successivt komma att påverkas inom det emotionella systemet med kliniska symtom och stressreaktioner av olika slag. Samspelet i alla dess aspekter tenderar vid förhöjd ångestnivå att utvecklas i alltmer dysfunktionell riktning. Individuell och funktionell differentiering försämras, närhet-distansdimensionen utvecklas till över- eller underinvolvering, ansvarstagandet blir över- eller underdrivet, etc, varvid ångesten ytterligare ökar och den onda cirkeln uppstår.

Med begreppet the family projection process hävdade Bowen att det ofta sker en (mer eller mindre uttalad) överförings- och projektionsprocess mellan generationerna, där ett av barnen i varje kärnfamilj är huvudobjekt. Detta barn utvecklar en låg differentieringsnivå jämfört med de syskon som växer upp mer utanför denna emotionella process. Barn är genom sitt beroendeförhållande ofta ytterst känsliga för olika stämningslägen och lojalitetsförhållanden. De vuxna kan både öppet och med mera subtila medel påverka barnet för att få stöd gentemot motparten. Föräldrarna kan aktivera barnet genom att rikta en överdriven oro eller förebrående uppmärksamhet kring barnets tankar, känslor och handlingar, istället för att bearbeta sina egna bekymmer. Barn är även aktivt hjälpsamma gentemot de vuxna, de känner när någon ”mår dåligt”, och de försöker ofta på eget initiativ hjälpa den som ter sig svagast, eller på olika sätt agera ut oron och därigenom rikta uppmärksamheten mot sig själv. Något av barnen i en familj kan på detta sätt få en permanent vuxenliknande (och samtidigt förbarnsligande) roll som känslomässig ersättare för maken/makan, som vuxenkompis, som extraförälder åt syskon, eller kanske som stödjande och lyssnande förälder inför den egna mammans eller pappans lidande och behov av vuxentröst och stöd (s k parentifiering). Barnet uppfattar kanske även ett dolt (eller öp-

pet) budskap om att det är barnet som orsakar konflikter och svårigheter, och det kan uppstå en spiralprocess av negativt berättigande.

Bowen betonade även syskonens inbördes positioner som väsentliga för den individuella utvecklingen, och han utgick därvid bl a från Tomans (1994; orig. 1961) arbete om personlighetsprofiler för varje syskonposition. Dessa tankegångar påminner om Martensen-Larsens och Sörrigs (1991). Syskon kan även få onaturliga roller som extraförälder eller som ”den starka” i förhållande till det ”svaga problembarnet”.

Även Boszormenyi-Nagy framhåller tregenerationsperspektivet där viljan till goda relationer finns men ibland hindras av nedärvda känslor av skuld, förpliktelser och orättvisa. Med begreppet *transference* beskriver Boszormenyi-Nagy överförda behov mellan familjemedlemmar snarare än mellan patient och terapeut. När en relation blir tillräckligt personlig kan vi börja återuppleva attityder vi hade (eller fortfarande har, mitt tillägg) till vår far, vår äldre syster, mormor eller farfar. Isynnerhet i familjerelationer är det oundvikligt att alla parter görs till objekt för både ”verkliga” och ”överförda” behov från varandra. Den nu levande nära släktingen är den mest betydelsefulla reinkarnationen av objekten från det förgångna, och i varje föräldra-barnförhållande finns på en djupare nivå infantila behov som söker ett föräldraliknande objekt. Denna överföring kan vara mer eller mindre positiv, negativ eller ambivalent för den det gäller. Å ena sidan är barnets självständighetsutveckling önskvärd, å andra sidan kanske den vuxne på ett mera indirekt plan signalerar behov av att barnet stannar kvar i ett beroendeförhållande. Det är vanligtvis svårt för vuxna att öppet tillstå och bearbeta sin gratifikation av behov som de egentligen vet borde kanaliseras på annat sätt än genom barnen. En alltför negativ överföring och vilja att ta igen i sin nya familj det man borde ha fått (borde fortsätta få) i ursprungsfamiljen, kan leda till omogenhet i föräldrarollen och bristande ansvar för handlingar gentemot makan/maken och barnen. Barnen får då uppleva för lite av ett *förtjänat positivt berättigande* för sin egen existens som uppväxande son eller dotter.

Även i skolan kan lärare och elever fastna i negativa överföringsprocesser eller andra olyckliga samspelsmönster. Pressen på skolpersonalen är stor att lyckas med alla elever. Mer eller mindre berättigad oro inför en elevs beteende och prestationsnivå kan leda till negativ kommunikation både med eleven och föräldrarna. Vid kontakt med hemmet i en stressad situation kan problemen förvärras, i synnerhet om personalen huvudsakligen talar i ”klagomålstermer” och öppet eller förtäckt anklagar föräldrarna. Olika lärare eller personalkategorier kan (oavsiktligt) försätta barnet i lojalitetskonflikt, antingen internt i skolmiljön med sinsemellan mostridiga budskap, eller i förhållande till de regler och mönster som gäller i hemmet. I kamratmiljön kan destruktiva roller och mönster uppstå och permanentas, isynnerhet om den vuxne inte är observant och utövar aktivt ledarskap i förhållande till de socioemotionella processerna i klassen och på skolan, som exempelvis vid *mobbning*. Om sådana problem inte blir kända och

åtgärdade av de vuxna tyder det på att något i kommunikationen mellan de vuxna och med barnen inte fungerar – att man inte vågar närma sig varandra och öppna en dialog om det som händer.

Vid någon brytpunkt i dysfunktionella processer kommer barnet att visa *symtom* i form av bristande inlärning, sociala, emotionella eller psykosomatiska problem som uttryck för att allt inte fungerar som det ska. Om symtomen inte leder till förändring, utan istället möts med svårtolkade, hjälplösa eller på annat sätt ineffektiva attityder och handlingar från de vuxna tenderar barnet att bli både ”offer” och ”tyrann”. Barnet blir alltmer hjälplöst och samtidigt svårstyrt, omoget och brådmoget, i en ond cirkel. Ju mer oros- och spänningsnivån stiger mellan parterna, ju mer tenderar dysfunktionella mönster att tillta, och ”spelet” får en egen inre logik som gör det svårt för alla parter att se helheten, bryta onda cirklar, och frigöra barnet från en destruktiv roll. När barn beter sig alltför avvikande lanseras ofta *sårbarhetshypoteser* av skilda slag, där barnet kan bli negativt tolkat och behandlat – en slags ”syndabock”. Även när barnets situation framstår som svår kan problemuppehållande interaktioner vara svårgenomskådliga eller svårbemästrade för den deltagande observatören.

I detta skede blir ofta en eller flera *professionella* hjälpare inblandade. De professionellas inställning och sätt att kommunicera med berörda parter kan visa sig vara avgörande för om den symtomframkallande processen avbryts och rekonstrueras eller om den kronifieras. Om de brister i samverkan och helhetssyn kan problembilden bli alltmer komplicerad för det utsatta barnet. När det av skilda skäl blir alltför svårt även för yrkesmässiga hjälpare att leva sig in i barns situation och samspelsposition är det kortsiktigt lättare att tro på någon inneboende brist/svaghet hos barnet självt. Risken med en sådan arbetshypotes är att den kan leda till en negativ cirkel där vuxna förminskar sin egen makt och möjlighet att påverka i rätt riktning, samtidigt som negativa förväntanseffekter förvärrar problemen, vilket tenderar stärka tanken att de vuxna inte kan lösa problemen. Denna risk förstärks när det är högt utbildade experter som fäller löst grundade påståenden om irreversibla dysfunktioner som avgörande orsak till stört beteende. Även vid tydligt påvisade sjukdomsbilder kan det vara fruktbart att inte överfokusera det ”sjukliga” utan främst utforska konstruktiva bemästringsstrategier.

Alternativet till sårbarhetshypoteser behöver inte vara att föräldrar, lärare eller andra vuxna beskylls för att ha orsakat problemen, vare sig medvetet eller oavsiktligt. De kan istället tänkas ha positiva intentioner och aktiv vilja att lösa problemet. Ofta finns positiva undantag från problemen, samt andra välfungerande aspekter av samspelet som kan observeras och tillvaratagas. Utifrån samspelsteorins fem grundantaganden och övriga tankegångar har sju följdsatser för problemupplösning formulerats. De kallas följdsatser eftersom de är tänkbara och sannolikt viktiga implikationer av samspelsteorin för tillämpning som generellt förhållningssätt under den professionella konsultationsprocessen (jämför kapitel 6).

Följdsatser för problemupplösning

Ej nödvändigt förstå Orsaken

> Följdsats 1: Att försöka förstå hela eller enda Orsaken med stort O till ett problem är inte ett nödvändigt eller ens särskilt användbart steg mot lösning. Många olika faktorer kan bidra till aktuell situation (jfr grundantagande1).

Det interaktionella perspektivet är ett alternativt sätt att se på de traditionellt individuella diagnoskategorierna inom psykiatrin, som ex. hyperaktivitet, ungdomspsykos, depression, tvångsneuros, etc. Individens psykiska symtom är med detta synsätt en funktion inte bara av individuella egenskaper eller brister, fysiska eller psykiska, utan i hög grad av närmiljöns stödpotential respektive dysfunktionella mönster i det vardagliga samspelet, och av andra naturliga eller oförutsedda stressande inflytelser. Familjemedlemmar eller andra viktiga personer med basala stödfunktioner vis à vi individen kan ha utvecklat ett olyckligt hanteringssätt av mer eller mindre naturliga livsproblem, vilket på sikt kan ha lett till nya eller allt svårare bekymmer, ofta i samband med ett övergångsskede i livet.

Enligt en sådan interaktionell och mångfaktoriell syn på ”varför människor blir som de blir”, och hur problem uppstår är det svårt att renodla enkla orsakverkan-samband. Synsättet stämmer inte med diagnosställande i traditionell medicinsk mening, och egentligen inte heller med de försök som gjorts med att ställa familje- eller gruppdiagnoser (Schjødt & Egeland, 1989). Individ- och samspelsnivån blir istället som två oscillerande bilder där iakttagaren ömsom ser och bedömer vuxnas interaktion kring och med barnet och ömsom ser barnets typiska sätt att agera och reagera. Positiva bedömningar och undantag från problem utforskas och betonas, individuellt och i samspelet. Förståelsen för individens sammanhang vidgas även genom att hänsyn tas till vilket utvecklingsstadium som familjen/klassen/individen befinner sig i, och hur de livsuppgifter som hör till detta stadium utförs, eller skulle kunna utföras, samt till vilka yttre källor till stöd eller stress som föreligger för familjemedlemmar, skolpersonal eller elever. Vid en sådan kontextuell bedömning av problem och möjligheter formas flexibla arbetshypoteser med minskad risk för negativ självuppfyllelse för den/dem det gäller. Ett flerdimensionellt betraktelsesätt ger dessutom en kreativare öppning för tolkningar och bedömningar av det som sker, och för underlättande av en varaktigt positiv förändring.

”Problemet är problemet”

> Följdsats 2: ”Problemet är problemet”, dvs det giltigförklaras så som det upplevs och görs inte till personfråga eller till någon hos personen underliggande patologi. Det betraktas som något som uppstår i interaktion och som personen som upplever problem själv vill vara utan. Initiativtagarens (den hjälpsökandes) egen upplevelse och beskrivning kompletteras och utvecklas tillsammans med andra direkt berörda personer – de som deltar i ”problemsamspråket”. Med hjälp av de olika synpunkter som framkommer vidgas perspektivet, och problemet kan ofta omformuleras positivt eller på ett nytt sätt som underlättar för lösningen (dekonstruktion av problemet).

Specialisten-konsulten gör inte bara egna bedömningar om problemens art och omfattning, hur interaktionella dessa än må vara, utan varje deltagare i problemlösningsprocessen har rätt att formulera problemet utifrån sin subjektiva position i samspelet. I enlighet med de korttidsterapeutiska principerna bör specialisten underlätta för parterna själva att prioritera vad de uppfattar vara det mest väsentliga, samt verka för att problemet formuleras som enklast möjliga språkliga sammanfattning som krävs för att effektivt kunna gå vidare mot en lösning, snarare än att fastna i ”problemprat”. Vid flerprofessionellt teamarbete kan olika expertbedömningar, medicinska bedömningar, etc, komplettera – ej självklart styra – de övriga perspektiv som framkommer och vägas in i de prioriteringar som görs. Specialisten utgår från att människor vill lösa sina problem, samt att de sannolikt redan före konsultationen gjort åtskilliga försök att göra detta, själva eller tillsammans med andra. Följdsats 2 förutsätter dock en viktig distinktion mellan begreppet ”mänskliga svårigheter” och begreppet ”problem”, och med det senare begreppet avses här i likhet med Andersson och Goolishian (1992, s. 85) ”en upprörd protest från någon om någon/något, att någon/något bör förändras”. Att ett barn exempelvis har svårt att lära sig läsa och skriva i skolan, eller upplever förlust av nära anhörig, behöver inte nödvändigtvis bli till ett (varaktigt) problem, vare sig för barnet eller de vuxna. Själva sättet att hantera/tala om svårigheter kan däremot (oavsiktligt) skapa eller vidmakthålla problem.

Samspelsmönster och problem

> Följdsats 3: Inom den vida variationen av mänskligt samspel finns några grundläggande sätt att anpassa sig inbördes till ångest, hot och spänningar, oavsett vilka yttre eller inre stressfaktorer som föreligger. Dessa grundmönster – *interpersonella stressmönster* – sammanfattades och diskuterades under grundantagande 3 på s. 79.

Med synsättet att psykologiska, pedagogiska och sociala problem uppstår i samspelsprocesser, i förhållande till livscykelstadium samt yttre och inre stresskällor, blir utmaningen för problemlösaren att lära sig känna igen och framför allt att kunna upplösa de destruktiva processerna. Det innebär bl a att att *upphäva polarisering och ”skyllandeprocesser”* kring och med barnet genom att förhålla sig öppen och mångpartisk, och genom att lyhört låta alla komma till tals utan att moralisera över de problem som uppstått (se vidare kapitel 5).

Även mångpartiskt ”problemprat” kan försvåra

Följdsats 4: Även med en interaktionell och mångpartisk problemsyn, som kan utgöra en ”karta” som vidgar perspektiv och därmed visar öppningar för positiv förändring, kan ”problemsamspråk” inverka begränsande genom sitt fokus på det negativa som händer mellan människor. Ofta underlättas förändring istället av resurs- och målfokus i samtalet.

Tidigare i detta kapitel beskrevs ganska ingående vad som kan tänkas vara negativt samspel mellan vuxna och barn, men i följdsats 4 uppmärksammas dilemmat huruvida man alls bör aktivt söka efter eller bedöma det som är negativt och destruktivt mellan människor. Det finns en tendens att ju mer man fokuserar fel och brister ju fler finner man, och ju svårare blir det att lösa problemen. Samtidigt är det föga trovärdigt att som problemlösare blunda för barns utsatthet i svåra samspelssituationer. Underförstått med problemanalyser finns ofta förhoppningen om att positiva motbilder uppstår som en vägledande karta för positiv förändring. Det är dock väsentligt i denna modell att upprätthålla ett resurs- och målfokus ur både individ- och samspelsperspektiv.

Människor har en rikedom av outnyttjade resurser

Följdsats 5: Människor har en rikedom av outnyttjade resurser som kan mobiliseras i konstruktiva samspelsprocesser. Hur fixerat ett problem än verkar finns det alltid tillfällen när personen/personerna gör något bra eller lite bättre, dvs problemet inkluderar alltid exempel på positiva undantag. Även uppenbara ”problemmönster” och mindre lyckade hanteringssätt kan ofta omformuleras positivt, så att människors positiva intentioner och vilja till lösningar synliggörs.

Resursperspektivet har betonats genomgående inom familje- och korttidsterapin. De mest lösningsorienterade terapeuterna har tagit fasta på att från första stund tillsammans med klienterna kommunicera på ett ”resursframkallande” sätt genom att snarast möjligt komma med frågor och synpunkter angående det som fungerar, och det som den hjälpsökande vill ha mer av. Människors behov av att känna sig värdefulla, kompetenta och positivt berättigade alldeles för sin egen skull kan nog inte överskattas. Det är sannolikt klokt att under största delen av samtalstiden kommunicera om möjligheter och skapa en atmosfär av ”tro, hopp och kärlek”. Detta förhållningssätt bör dock även tillåta att svårigheter, negativa tankar och känslor kommer till uttryck och bekräftas som logiska och begripliga i sitt aktuella sammanhang. Samtalsledaren bedömer när denna bekräftelse fått ett rimligt utrymme i samtalet, bl a genom att ställa frågor, uppmärksamma kroppsspråk, etc, och eftersträvar sedan att med kraft utmana och omformulera uppenbart dysfunktionella tanke- och beteendemönster (dekonstruera problemet), samt underlätta för mer hoppfulla och fruktbara rekonstruktioner.

Framgångsrikt arbete underlättas av om vi vet vart vi vill komma

> Följdsats 6: Framgångsrikt arbete underlättas av om deltagarna tillsammans formulerar önskade förändringar – dvs om mål och delmål både i längre och kortare tidsperspektiv konstrueras och klargörs, samt om det skapas en ”minsta gemensamma nämnare” – en gemensam konstruktion som grund för fortsatt lösningsarbete (rekonstruktion). Uppgiften är sen att formulera en gemensam handlingsplan som (stegvis) kan förverkliga uppsatta mål.

Inom den strategiska korttidsterapin betonas vikten av att formulera tydliga och genomförbara mål för att åstadkomma varaktiga förändringar, något som de lösningsfokuserade terapeuterna nu har gjort till den kanske allra viktigaste delen av terapin. I följdsats 6 betonas detta strategiska perspektiv, samt att de som redan spontant deltar i ”problemsamspråk” samlas och görs delaktiga i ett mera professionellt förändringsarbete, där man formulerar mål i varandras närvaro och skapar en *gemensam grund* för det fortsatta arbetet. Detta innebär inte att addera mål till varandra, utan snarare att utifrån enskildas önskemål integrera, omformulera och nyskapa en i verklig mening gemensam målkonstruktion med tillhörande konkret handlingsplan, så att var och en kan känna sig delaktiga i det fortsatta arbetet. Samtalsledaren tar tillsammans med initiativtagare (och uppdragsgivare) ställning till vilka personer som bör vara med i lösningsprocessen för bästa möjliga resultat, samt vilka personer som därutöver bör informeras eller på annat sätt göras medansvariga i processen (=minsta lämpliga antal).

En liten förändring kan förstärkas när den sprids i ett system

> Följdsats 7: Ofta kan även en liten förändring av vars och ens sätt att hantera problemet åstadkomma avgörande lösningar genom att förändringen sprids i ”hela systemet”. Dessutom inspirerar en liten men positiv förändring ofta till andra ”spontana” förändringar mellan människor.

Med en gemensam lösningsprocess enligt följdsats 6, där man handlar i samklang och med förtroende för varandra, så kan även smärre förändringar i var och en av de enskilda aktörernas handlingsmönster sammantaget åstadkomma stora resultat, och det blir därmed ofta ett ekonomiskt sätt att arbeta. Detta gäller inte minst när föräldrar inbördes, och lärare och föräldrar tillsammans, börjar ”dra åt samma håll” i konstruktiva förhållningssätt och attityder till barn och ungdomar, med ofta snabba och påtagligt positiva konsekvenser för barnets tanke- känslo- och handlingsmönster (enligt i kapitel 2 åberopad familjeterapeutisk forskning, samt enligt min egen yrkesmässiga erfarenhet; jämför även uppdragsbeskrivningarna i kapitel 10).

KAPITEL 5

Samverkansformer för skolans utvecklings- och elevvårdsorganisation

Mötet mellan lärare, elever, föräldrar och specialister

I detta kapitel föreslås olika typer av samverkansformer mellan specialister, pedagoger, föräldrar och elever (Figur 1, II). Den centrala samspelsprocessen i skolan är dock det vardagliga *mötet mellan lärare och elev/-er* och den kunskapsvärld de tillsammans ska utforska, erövra och konstruera. Lärares och elevers relationer och kommunikation utgör den naturliga grunden för en välfungerande pedagogisk verksamhet som inbegriper en god omsorg om elevernas personliga utveckling och välbefinnande. För att skapa en ”tillräckligt god” klassrumsinteraktion krävs ett stimulerande och allsidigt innehåll i undervisningen, men även en medveten reflektion angående samspelsmönster, pedagogiskt arbetssätt och fysisk arbetsmiljö. Konflikter och problem uppstår naturligt mellan människor i intensiv samvaro, och det är en orimlig yrkesmässig uppgift att med någon slags social ingenjörskonst försöka förebygga allt ”ont”. Snarare består ett professionellt förhållningssätt i att vid behov våga och kunna lösa problem istället för att fastna i dem på ett destruktivt sätt. Modellens steg I och III är tänkta att kunna tillämpas både preventivt och problemlösande för att förbättra hela klassrumssituationen såväl som samspelet mellan enskilda vuxna och barn. Studiedagar för all personal om samspel och kommunikation som grund för lärande och utveckling kan på ett fruktbart sätt komplettera det konkreta arbetet med den enskilda situationen.

Skolans pedagogiska personal möter även regelbundet barnens föräldrar, dels genom *föräldramöten* för hela klassens föräldrar, och dels genom obligatoriska sk *utvecklingssamtal* (Utbildningsdepartementet, 1998, ss. 16 och18). ”Läraren skall fortlöpande informera eleven och elevens vårdnadshavare om elevens skol-

gång. Minst en gång varje termin skall läraren, eleven och elevens vårdnadshavare samtala om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas (utvecklingssamtal). På begäran av en elevs vårdnadshavare skall läraren som ett komplement till utvecklingssamtalet lämna skriftlig information om elevens skolgång. Sådan information får dock inte ha karaktären av betyg" (Grundskoleförordningen, 1994 : 1194 , 7 kap.: 2). Dessa möten har möjlighet att utvecklas till en för alla parter vital och givande verksamhet genom en medveten reflektion angående utformning och innehåll. Modellens steg I, med dess familje- och skolperspektiv på barns utveckling och välbefinnande, samt steg III, med dess generellt användbara samtalsprinciper och tekniker, är tänkta att vara tillämpliga i detta sammanhang. Sannolikt får pedagogerna bäst utbyte av modellen om de först fått träna sig i den under kvalificerad ledning av psykolog eller specialpedagog, samt om dessa specialister även fortsättningsvis finns tillgängliga som handledare.

Mötet mellan specialister, lärare, föräldrar och barn

I många av dagens skolsituationer behövs kompletterande specialistinsatser för utveckling och problemlösning, om vi med moderna krav på en skola menar att *alla* (eller nästan alla) barn ska kunna få en så meningsfull skolgång som möjligt inom samma skolform. Det har sedan länge funnits en obligatorisk skolhälsovård som oftast bestått av en lokalt anställd skolsköterska med viss läkarinsats till sitt förfogande. Därutöver finns idag i de flesta kommuner särskild specialistkompetens av olika slag, sk *elevvårdspersonal* som organiseras i stöd- och resursteam med mer eller mindre uttalat syfte att på olika sätt stödja "elever i, eller med, behov av särskilt stöd" (jämför kapitel 1). Det är en öppen men ständigt intressant fråga i vad mån psykologer gör/borde göra insatser som främjar alla barns skolgång, snarare än att ha problemfokus. I samverkan mellan specialist, pedagog, elev och föräldrar kan förutsättningar skapas för kunskapsutbyte från skilda perspektiv, där positiva erfarenheter förhoppningsvis kan överföras till fler barn och ungdomar än den det i stunden gäller.

Det är emellertid ett komplicerat nätverk av yrkesfunktioner och samverkansprocesser som måste fungera tillfredsställande om skolans utvecklings- och problemlösningsarbete ska vara framgångsrikt mera generellt. Bl a kan följande interaktiva system urskiljas:

- Skolledning
- Arbetslag
- Resursteam och specialistfunktioner

- Specialist-lärare-föräldrar-elevrelationer
- Den vuxnes egen situation (i och utanför skolan)
- Elevens egen situation (i och utanför skolan)
- Externa instanser med barn och unga som målgrupp

Inom detta komplexa kraftfält ska bästa möjliga utvecklingsmöjligheter skapas för varje enskild elev. Skolan som psykologisk och social miljö behöver därför kontinuerligt vidareutvecklas, och resursteam och specialistfunktioner borde kunna ge ett viktigt bidrag till denna utveckling. Grundläggande förutsättningar för såväl psykolog- som specialpedagogarbetet, samt för samtliga specialistfunktioner i skolan, är klarhet i ledningsfrågan, med mandat från skolledningen för genomförandet av aktuella uppdrag, lämplig lokal för verksamheten, möjlighet till regelbundet teamarbete på olika nivåer i organisationen, samt tillgång till handledning och yrkesmässigt utbyte med kollegor. Det sistnämnda behovet kan tillgodoses genom att psykologer och specialpedagoger utöver det flerprofessionella teamarbetet även är organiserade i stadsdels- eller kommunövergripande yrkesgrupper med regelbundna träffar. Eftersom skolledningen har huvudansvaret för både det problemlösande och det preventiva elevvårdsarbetet är specialist-skolledarrelationen central för arbetet, och ledningsfunktionen får därför här ett särskilt avsnitt.

Skolledning

En rad skolreformer från mitten av 70-talet och framåt har syftat till att decentralisera skolan, och den lokale skolledarens ledningsstrategi har därmed blivit allt viktigare för verksamheten. I brist på förutbestämd regelstyrning behöver skolledaren kunna vara en sammanbindande kraft som på ett pedagogiskt sätt *tolkar och förmedlar budskap* från parlamentariska beslutsprocesser och övergripande administrativa nivåer. Samtidigt bör hon/han ha egna *idéer och visioner* för att kunna översätta övergripande mål till begriplig och meningsfull vardagsverklighet. Hon/han bör kunna skapa ett gott och *öppet kommunikationsklimat*, där relevant information överförs till systemets olika delar. Personalen behöver mötas av *en positiv och demokratisk grundinställning*, där var och en visas respekt för sina åsikter och erfarenheter genom att skolledaren samtalar i *dialogform*, lyssnar aktivt och tar till sig personalens budskap som ett reellt underlag i beslutsprocessen. Det kan också vara viktigt för den anställde att få ett tydligt erkännande för sina arbetsinsatser. Även yrkeserfarna människor fäster ofta stor emotionell vikt vid vad den överordnade tycker om deras arbete; om det värderas positivt eller negativt eller möts med likgiltighet.

Det gäller för skolledaren att kunna *kombinera stöd och krav* i sin ledarattityd, och att inte sugas upp av tillfälliga opinioner eller av en i förhållande till skolans uppdrag destruktiv lärarkultur utan våga stå för klara mål och riktlinjer. Skolledaren bör även vara synlig och närvarande i *den pedagogiska diskussionen*, göra kontinuerliga *klassrumsbesök*, samt ha återkommande *utvecklings- och medarbetarsamtal* med de anställda. Funktionen som samtals- och *konferensledare* är viktig i många sammanhang, och skolledaren bör både för egen och andras del betona den professionella *samtalsledarrollen* som ett viktigt instrument i skolans utvecklingsarbete. Denna roll ingår i de flesta befattningar i skolan, även om det är stor variation på samtalens art och karaktär, och den har markerats ytterligare även för pedagogerna (dvs den pedagogiskt utbildade personalen – lärare, förskollärare, fritidspedagoger) sedan man införde obligatoriska utvecklingssamtal en gång per termin för alla elever och i samverkan med föräldrarna. Skolledaren blir ofta en (positiv eller negativ) förebild för hur samtal ska bedrivas, vilka som får delta, vem man lyssnar på, vad man får säga öppet, samt vem och vad som väger tungt i beslutsprocesserna. Skolledarens sätt att samspela med sin personal skapar även en viktig ”parallellprocess” för lärarnas sätt att bemöta eleverna i klassrummet – om än med viss bristande jämförbarhet beroende på bl a åldersskillnaderna mellan vuxna och barn. Det är med andra ord ingen liten kravlista som kan föras fram till den nutida skolledaren. Det är sannolikt fruktbart för både ledare, personal och elever om hon/han arbetar med en mental inställning som kan karakteriseras som mål, resurs- och lösningsorienterad (jämför huvudprinciperna i denna modell).

Det finns utöver arbetsbördan som sådan många komplikationer och dilemman för en skolledare som vill ta sitt uppdrag på största allvar och agera i bästa möjliga anda. Några viktiga frågor är: Hur ska en skolledare belöna ett lärararbete som stämmer med läroplansintentioner och lokala visioner, utan att samtidigt förminska de lärare som inte kommit lika långt i personlig och yrkesmässig utveckling? Kan var och en jämföras både utifrån egna förutsättningar och utifrån allmänna önskemål? Hur kan individuella utvecklings- och fortbildningsplaner skapas, genomföras och samordnas med övrigt lokalt utvecklingsarbete? Vad finns det för informella/formella belönings- och bestraffningssystem på den enskilda skolan? Kan personalen tolka och hantera dessa ”spelregler”? I vad mån råder den sk jantelagen – hur tillåtet är det att avvika positivt, att vara för duktig, eller för profilerad? Eller hur tillåtet är det att misslyckas och visa sårbarhet? Hur medveten är skolledaren om sina egna personliga samspelsmönster, och vilken innebörd dessa har för personalen?

Ett intressant och personligt inträngande exempel på ledarskap ger fd läraren, rektorn och numera konsulten Lorraine Monroe (1998) i en bok med titeln ”Våga leda i skolan”. Även om många grundförutsättningar för hennes verksamhet som rektor i en av Harlems fattigaste stadsdelar i New York under 80- och 90-talet är olika dem som ges i svenskt skolväsende, förefaller många av hennes

principer vara allmänt tillämpliga för den som verkligen vill utveckla sitt uppdrag som skolledare. De påminner dessutom på ett intressant sätt om den strategiska och lösningsorienterade korttidsterapins grundprinciper. Lorraine betonar således målinriktning och framtidsfokus istället för problem- och bakgrundsanalyser. Hon förefaller vara ytterst klar över hur mycket de vuxnas föreställningar och sätt att kommunicera med barnen betyder, och att barnens resurser huvudsakligen utvecklas genom de vuxnas grad av personligt engagemang.

Arbetslagsnivån

I Läroplan för grundskolan 1980 (Skolöverstyrelsen, 1980, ss. 42-43) fastslogs att en skolenhet skulle vara indelad i arbetsenheter. Det övergripande syftet var att kunna utveckla en liten skola inom den större skolenhetens ram med utökad möjlighet till lagarbete för personalen, för stöd, samverkan och pedagogisk planering. Här skulle inte minst stödet till ”elever med svårigheter” diskuteras och utformas. Eleverna skulle få utveckla egna ansvarsområden, och den lilla enheten skulle även vara ett lämpligt forum för information och reflektion tillsammans med föräldrarna. Lagarbetstanken har levt vidare under 90-talet och på de flesta skolor finns idag sådana mindre enheter bestående av exempelvis ett 100-tal elever (ca 3-5 klasser) och tillhörande personal. Inom dessa enheter är eleverna fördelade på klasser på samma eller på olika stadier, och under det dagliga arbetet ofta också i mindre grupper. Stor frihet gives för utformning av lagarbetet i praktiken. I den nu aktuella läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998) finns inte begreppen arbetsenhet och arbetslag omnämnda, men Svenska kommunförbundet och lärarnas fackliga organisationer har avtalat om att *arbetslag* ska vara obligatoriska på varje skola fr o m 2001. Mycket problemlösnings- och utvecklingsarbete sker på denna vardagsnära samverkansnivå.

Resursteam och specialistfunktioner

Regelbundna träffar och gemensam grundsyn

En viktig funktion för skolledaren är att iscensätta och leda ett skickligt problemlösnings- och utvecklingsarbete. Hon eller han har ett särskilt ansvar för att

tillsammans med sin personal ta ställning till vilka specialistfunktioner som behövs på det egna arbetsområdet samt finna former för ett meningsfullt teamarbete. Lyckas detta kan skolledaren i gengäld få ett mycket gott stöd och viktigt komplement till det egna arbetet. En förutsättning för ett välfungerande teamarbete är regelbundna och relativt täta träffar samt ett reflekterat yrkeskunnande baserat på en gemensam referensram. Det ingår även i teamarbetet att tydliggöra de olika yrkesfunktionerna, att klargöra ansvars- och ärendefördelning samt att skapa möjlighet till stöd genom yrkesmässig handledning. Principer och tekniker i arbetet bör kunna tas upp kontinuerligt för öppen reflektion och utvärdering. Teamdeltagarnas olikhet i erfarenheter och kunskaper tillvaratas och värderas i en process där välgrundad kunskap respekteras och integreras, samtidigt som man visar ömsesidig öppenhet för de ständigt pågående förändringarna inom den vetenskapliga kunskapsutvecklingen.

Skriftlig handlingsplan med ärendegång, kontaktvägar och differentiering av funktioner

Resursteamets och specialistfunktionernas arbetssätt behöver synliggöras och struktureras både internt och externt för att bli begripligt och meningsfullt för personal och elever. Efter muntliga samråd och diskussioner med hela skolans personal kan en *skriftlig handlingsplan* för elevvårdsarbetet (/utvecklings- och problemlösningsarbetet) inom rektorsområdet upprättas och förankras. Med en gemensam plan och förståelse minskar sannolikheten för misslyckande i omsorgen om eleverna, och denna plan kan successivt utvärderas och uppdateras. Den kan innehålla både *övergripande principer* för arbetet, en allmän *ärendegång* med tydliga former för ansvars- och ärendefördelning internt och externt, samt också specifika *funktionsbeskrivningar* för de olika specialisterna. Enskild personal, arbetslag, förälder och elever bör erbjudas tydliga *kontaktvägar* för konsultation och samverkan med specialisten/teamet. Specialisterna bör också när tillfälle erbjuds (vid studiedagar eller personalmöten) *presentera sitt arbetssätt* – teoretisk referensram och arbetsmetoder – för den samlade personalgruppen, samt inbjuda till öppen reflektion och diskussion. Enligt min erfarenhet är behovet av kvalificerad utbildning mycket stort inom detta verksamhetsområde.

Konsultativ position och konsultativt förhållningssätt

Som redan framhållits i inledningen och i kapitel 1, så har psykologer i skolan (och de flesta specialister inom elevvården) en *konsultativ position*, baserad på den ”skolpsykologiska paradoxen”: Psykologerna måste nå fram till lärare och föräldrar och göra dem delaktiga, om de vill bli verkligt effektiva i förhållande

till barnets bästa och därmed även förbättra sin egen ställning inom skolan (Gutkin & Curtis, 1999). Specialisten har sällan någon formell ”befälsrätt” eller något direkt ansvar i förhållande till klienterna, utan ska stå till förfogande med sin specialistkunskap för personal, föräldrar och elever som vill ha hjälp, eller som av andra motiverats till att vilja detta. Skolhälsovården arbetar under delvis andra förhållanden med ett antal ”egna” arbets- och kompetensområden såsom återkommande hälsoundersökningar av alla barn, etc. Jag kommer dock inte här att behandla skolhälsovården, men jag hoppas på en utveckling där denna integreras med övriga särskilda resurser för psykisk och fysisk elev-(och personal-) hälsa.

Med professionell *konsultation* avses i denna modell en process där någon med relevant anknytning till skolverksamheten - främst personal, föräldrar och elever , men ibland även andra instanser – söker specialisthjälp av någon som är anställd som sakkunnig inom området. Syftet är att gemensamt bedöma och lösa problem eller besvara frågeställningar angående målgruppens, elevernas, utveckling och välbefinnande. I detta innefattas ett preventivt syfte att utveckla samtliga parters kompetens inför framtiden. I likhet med elevvårdsutredningen (SOU 2000:19, s. 46) finner jag det angeläget att *alla* relevanta parter kan vara initiativtagare till uppdrag (”consultees”), även eleverna själva. Även i det senare fallet måste dock arbetssättet inbegripa föräldrars och pedagogers särskilda ansvar. Konsultationen kan ske med både individ-, grupp- och organisationsfokus, och utifrån olika teoretiska idéer och tekniker. Specialisten kan aldrig ta över det naturliga pedagogisk-psykologiska vuxenansvaret för barnen, utan bör istället agera för att stärka både föräldra- och lärarskap. Hon/han har därmed ett särskilt ansvar för att leda konsultationsprocessen med ett *konsultativt förhållningssätt*; med en hjälp till självhjälp-inställning där lärare, föräldrar och barn görs optimalt delaktiga. Precis som vid psykoterapi betraktas *relationen* mellan konsult och konsultand som central för framgång, och det är därför av stor vikt att psykologen/övriga specialister introducerar sitt arbetssätt på ett attraktivt och förtroendeingivande sätt.

Samarbetspositionen innebär inte att specialist-pedagoger-föräldrar har samma kunskapsområde, roller eller perspektiv – tvärtom är det de skilda perspektiven, och inte minst även elevens eget, som kan berika problemlösningen och ge den samlad kraft. Specialisten har ett särskilt ansvar att leda processen under etiska former och med ett relevant innehåll, medan lärare och föräldrar har det yttersta ansvaret att genomföra det som planerats. Psykologen bör undvika tvingande förhållningssätt, samt etablera goda samarbetsrelationer med och mellan lärare och föräldrar. Detta hindrar inte att hon/han intar en aktiv ledarroll beträffande mötenas utformning. Alla parter har ett delat ansvar för framgång eller misslyckande till följd av det man gemensamt kommit fram till. Behovet bör helst komma från den konsulterande parten, men oavsett vem som har tagit initiativet så är det väsentliga att konsultationen sker frivilligt, och att

alla deltagande parter motiveras i arbetet. Specialisten bör vinnlägga sig om att de konsulterande parterna deltar aktivt i bedömningar av olika slag – klassrumsobservationer, provresultat, etc – samt att de ”äger” problem och lösningar själva så långt möjligt. Bedömningsmetoder bör utformas så att de verkligen svarar på relevanta frågor. Att göra observationer i barnets naturliga miljö om vad som fungerar bättre eller sämre mellan individ och omgivning ger oftast betydligt mer användbar information än att sitta själv som specialist med barnet i en testsituation. Intervjudata från lärare och föräldrar är en annan huvudkälla till information. Planerade interventioner måste vara realistiska: passa in i sammanhanget och möjliga att genomföra för dem det gäller. För att kunna förverkliga alla dessa goda avsikter bör specialisten själv vara väl förtrogen med barnens naturliga miljöer, göra klassrums- och hembesök, etc.

Den konsultativa positionen innefattar en *avståndsdimension* i förhållande till målgruppen. Det diskuteras ofta bland psykologer ”hur långt utifrån” man bör komma för att kunna bibehålla en mångpartisk och konsultativ position gentemot de hjälpsökande och inte ”sugas upp” av systemet och dess konflikter och partsförhållanden. Graden av utifrånkommande till följd av organisatorisk inplacering kan i nuläget variera mycket – från grundplacering i lokalt team på rektorsområdet till stödteam inom närliggande stadsdelscentrum, eller till ett kommun- eller regionövergripande team. Givet att grundförutsättningarna för arbetet är uppfyllda, med klarhet i ledningsfrågan, teamtillhörighet, etc, kan det finnas olika för- och nackdelar med olika positioner på inifrån-utifrån-skalan. Som *internkonsult* på *lokal* nivå kommer psykologen känslomässigt närmare dem det gäller genom sin kontinuerliga fysiska närvaro, och kan därigenom bli en stark påverkansfaktor för barnens viktiga vuxenpersoner med möjlighet att verka i nära anslutning till det vardagliga skolarbetet. Som konsult på *central* nivå – fortfarande internt inom organisationen som helhet – är det kanske lättare att upprätthålla tredjepartsperspektiv och mångpartisk hållning. I vissa skeden kan insatser från en *externkonsult* vara välbehövliga och på kort tid ge utmärkt utdelning. Denne behöver dock ha god kulturkompetens, samt helst kompletteras med en ”pilotgrupp på fältet”– ett aktivt elevvårdsteam – som befäster idéer och förändringsprocesser i vardagen.

Problemlösning i en flerstegsprocess

Två teamnivåer

Mycket problemlösningsarbete sker i teamarbete på ”kamratnivå”, inom *det egna arbetslaget* och i barnens omedelbara omgivning. *Expertteamet* med dess

specialistkompetenser kompletterar idealt sätt detta arbete med största möjliga flexibilitet, och hela eller delar av teamet kan vid behov kallas till arbetslaget eller till den enskilde pedagogen. Hela eller delar av det lokala arbetslaget kan även delta i något av resursteamets möten. När det finns behov av enskild specialisthjälp görs en tydlig ansvars- och ärendefördelning inom resursteamet, där specialisten ifråga får ett klart mandat att leda arbetet fram till ett lämpligt avslut. Den konsulterande parten tillåts inte ”bolla över” problemet utan aktiveras optimalt i lösningsprocessen. Det är också viktigt att tidigare lösningsförsök uppmärksammas, och att positiva förändringar tillvaratas. Erfarenheter från samverkan i det enskilda ärendet återkopplas sedan till resursteam och andra arbetslag, och arbetssättet utvecklas genom att man på detta sätt gör teori av sin praktik och praktik av sin teori. Reflekterade erfarenheter tillämpas även på skolutvecklande och förebyggande arbete i ett vidare perspektiv, gärna i form av nya specialistuppdrag i samarbete med dem det då gäller.

Specialistmedverkan i en flerstegsprocess

Den interaktionella terapin karakteriseras bl a av att behandlaren är beredd att träffa människor i olika personkombinationer, där lämpliga deltagare bestäms utifrån aktuella problem och frågeställningar och i samråd med den eller de som tagit initiativ till kontakten. Även antalet möten, samt intervallen mellan träffarna, varieras flexibelt utifrån aktuellt behov. Dessa principer överförs här till skolbruk; även inom skolvärlden är det ofta både naturligt och fördelaktigt att samtala i olika personkombinationer. Samtidigt tillåter skolvardagen sällan några längre serier av samtal, utan de samtal som förs behöver vara effektiva och meningsfulla. För att inte göra denna flerstegsprocess alltför svårhanterlig bör specialisten vanligtvis eftersträva att träffa *minsta lämpliga antal personer i minsta lämpliga antal personkombinationer*. Följande principer kan vara en utgångspunkt:

- Specialisten/samtalsledaren utgår från initiativtagarens aktuella problemformuleringar, frågeställningar och upplevda behov av hjälp.
- Samtalsledaren klargör och omformulerar/omförhandlar vid behov detta tillsammans med initiativtagaren, samt klargör sin egen roll och sitt mandat i sammanhanget.
- Samtalsledaren bestämmer tillsammans med initiativtagaren vilka övriga personer som aktivt bör deltaga i processen, eller på annat sätt informeras om det som händer; sk *viktiga andra* personer. En rimlig kombination av samtal kan exempelvis vara:

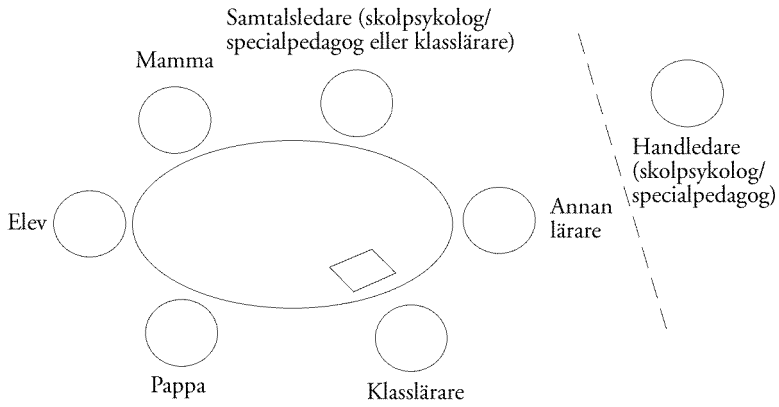
1. Uppdragssamtal med samtalsledare och initiativtagare
2. Förberedande möte, och/eller handledningssamtal på personalnivå
3. Möte med personal, föräldrar och elev/-er
4. Möte på personalnivå
5. Möte med personal, föräldrar och elev/-er
6. Eftersamtal/avslutande möte på personalnivå
7. Eventuellt i kombineras samtalsserien med gruppsamtal med hel eller del av klass, föräldramöten, eller möten med mindre grupp föräldrar.

Motiven för en process med flera personkombinationer är flera. När initiativet (steg 1) kommer från personalen är det ofta fruktbart att först ”gräva där man står”, dvs att börja arbeta på personalnivå (steg 2) med de förbättringar av elevens situation som är möjliga att göra där, innan man inbjuder familjemedlemmar till utvidgad samverkan. Uppdragssamtal med initiativtagaren/-na kan därför följas av ett eller flera personalsamtal i arbetslaget med dem som är närmast medansvariga. Många uppdrag för skolpsykologen, och numera även för specialpedagogen, utgörs främst av personalhandledning, där kontakten med familjen kanske sköts av lärarna själva med hjälp av denna handledning. I de fall där möten med föräldrar blir aktuella, med eller utan specialist som samtalsledare, bör samtliga parter vara väl förberedda. Personalens förberedande möte(-n) bör ha utmynnat i ett tydligt, positivt, och *meningsfullt syfte* som förmedlas till både föräldrar och barn inför mötet. Vid många tillfällen är det önskvärt att specialisten själv leder möten mellan personal, föräldrar och/eller elev (steg 3). ”Tredjepartsperspektivet” under själva mötet kan i vissa fall vara särskilt betydelsefullt för en god problemlösning. Specialisten får också genom sin direkta medverkan tillfälle att bidra direkt till utveckling och aktivering av modeller för skola-föräldrasamverkan. Detta samtalsledande arbetet kombineras lämpligen med metodutveckling för all personal, så att personalen känner till och själva är med och vidareutvecklar arbetssättet, för konstruktiv samverkan i det enskilda ärendet. Efter mötet med föräldrar och elev kan personalen ha ett eget kort möte för uppföljning och *professionell reflektion* över gjorda insatser, för tillvaratagande av viktig information samt som förberedelse inför fortsatta möten (steg 4). Därefter kan man ha fortsatt trepartskontakt, etc (steg 5-?). Ibland kan frågeställningarna visa på behov av samtal med hel eller del av klass, och med föräldramöten i anslutning till detta arbete. (Se vidare avsnittet ”Olika typer av samtal”.)

Gruppsammansättning

Med det sk *smågruppsformat*et, sex-åtta deltagare, har man möjlighet att tillgodose en balans mellan att inte sprida arbete och information till alltför många men samtidigt få med ”viktiga andra” i processen. Det är även önskvärt med en viss numerär styrkebalans mellan familj och skola, och mellan en minderårig elev och antalet vuxna. Det är ofta klokt att utgå från att familjen är i både formellt och informellt underläge i förhållande till personalen, isynnerhet initialt. Detta underläge kan stärkas ytterligare om familjen har invandrarbakgrund eller familjesociala problem. Det är också klokt att utgå från att eleven kommer i den mest sårbara positionen till följd av både sin situation som minderårig och som ”fall” – eller åtminstone som föremål för vuxnas förändringssträvanden. En personkombination bestående av mamma, pappa, barn samt två ansvariga lärare/annan personal tillgodoser både behovet av balans mellan de båda systemen och

behovet av ömsesidigt vuxenstöd inom respektive system, se Figur 6 (Liljegren 2000, s. 213).



Figur 6. Gruppsammansättning vid problemupplösande föräldrasamtal.

Som framgår av Figur 6 kan specialisten agera antingen som samtalsledare eller som handledare. I konfliktfyllda och komplicerade lägen kanske de vuxna lämpligast träffas själva, och lärare och föräldrar får då i ett nästa steg var för sig eller tillsammans överföra relevant information till barnet under mer gynnsamma former. Samtidigt bör barnet själv få vara med så långt rimligt och göras delaktig i det som händer, isynnerhet i väsentliga skeden av processen. När föräldrarna kan förväntas ha stora språksvårigheter måste ibland professionell tolkning övervägas, något som komplicerar samtalsledarrollen. Oftast ingår dock specialtränad personal, exempelvis invandrarlärare och hemspråkslärare, i skolans arbetslag. Även om dessa yrkespersoner inte ska betraktas som tolkar så kan de fylla en mycket viktig roll vid samtal som brobyggare och initierade deltagare och på detta sätt underlätta dialogen.

En viktig ingrediens i denna modell är även att få med *pappan* i en aktiv samverkan med och kring sitt barn. Det är mer regel än undantag att mammorna är de som automatiskt tillkallas och/eller är de som automatiskt ställer upp på att träffa skolpersonalen angående barnet, och personalen består oftast av kvinnor (jämför kapitel 1). Det krävs ofta extra ansträngning från personalens sida för att motivera varför båda bör komma. När pappan väl är där gäller det att genom sitt bemötande som samtalsledare kunna få med pappan aktivt i dialog och handlingsplaner; i en ge- och ta-balans där både stöd och krav fördelas till alla parter och för barnets bästa. Även övrig deltagande personal behöver vara medvetna om behovet av aktiv balansering och involvering utifrån könstillhörighet. När föräldrar är frånskilda kan det vara extra svårt att få träffa den part som inte har barnet boende hos sig. Samtidigt kan det vara viktigt att ansträngningar görs

för att komma i kontakt med båda föräldrarna och eller föräldrars ersättare. Man bör även från skolans sida överväga om det finns ”extrapappa/mamma” som bör vara med, samt överhuvudtaget tänka igenom vilka fler personer som bör informeras om samtal och handlingsplaner för att kunna ställa upp och skapa kraft och gemenskap kring det som sker.

Olika typer av samtal

Samtal i olika personkombinationer och utifrån skilda frågeställningar sker i denna modell utifrån samma grundprinciper och samtalstekniker (jämför kapitel 6). I avsnittet om ”Specialistmedverkan i en flerstegsprocess” urskiljdes ett antal *samtalstyper*, beroende på i vilket skede av lösningsprocessen man befinner sig i, och på vilken personkombination som då är aktuell. I detta avsnitt utvecklas dessa samtalstyper lite närmare.

1. *Förstasamtalet = uppdragssamtalet.* Samtalsledaren möter den/dem som initierat det första samtalet – lärare, skolledare, föräldrar/elev/er. Uppdraget klargörs/omformuleras och samtalsledaren tar på sig respektive avvisar uppdrag utifrån sin sakkunskap och sitt mandat. Mandatet klargörs vid behov med uppdragsgivaren-arbetsgivaren (oftast skolledaren). Tillsammans med den hjälpsökande tar psykologen sedan ställning till om processen (stegvis) ska vidgas till att omfatta andra direkt berörda parter: annan personal, elev/-er, föräldrar.

2. *Handledning.* Begreppet ”handledning” har traditionellt använts för olika former av instruerande, övervakande handledning, där handledaren är en senior yrkesutövare inom samma yrke och med uppgift att föra den handledde till fullt självständig yrkeskompetens, exempelvis den etablerade forskarens akademiska handledning av doktorander. I skolsammanhang (såväl som inom vårdområdet) används begreppet för samtal kring ett yrkesmässigt problem mellan två eller flera yrkesverksamma personer som intar skilda positioner i samtalet så att den ene är samtalsledare och handledare utifrån den andres (de andras) upplevda problem eller frågeställningar. Handledaren har specialistkunskap i förhållande till de frågeställningar som berörs och har ofta en annan yrkesroll än den handledde, exempelvis psykolog-lärare. Specialistens position är ofta konsultativ; dvs ej formellt tvingande för den handledde. Det finns heller inget slutmål att den andre ska bli ”färdig” och därigenom upphöra med sitt handledningsbehov. Målet är istället att de problem som tas upp kommer till lösning på ett rimligt och etiskt godtagbart sätt. Även ett välutbildat lärarlag med hög kompetens kan sannolikt ha glädje av handledning, där olika yrkesrelevanta frågeställningar kan behand-

las. Här som vid övriga konsultationsvarianter är det övergripande *målet alltid dubbelt*:

> a. Att lösa klienternas = barnens problem och stärka deras kompetens och personliga utveckling. I skolsammanhang gäller uppdraget alltid ytterst barnens och ungdomarnas bästa.
>
> b. Att stärka personalens yrkesmässiga kompetens, så att de utvecklar sin förmåga att förhindra och att bemöta problemsituationer (vidareutvecklar sitt arbetssätt, sin samarbetsförmåga, etc).

I skolan kan handledningen ske antingen som en tidsbegränsad process utifrån ett visst problem eller som en mera reguljär verksamhet med ett visst antal förutbestämda gånger per termin. I det senare fallet får personalen vänta med att ta upp sina problem till det i förväg utsatta tillfället. Tryggheten i akuta situationer består då i att man vet att det kommer ett sådant tillfälle till stöd och reflektion. Båda arbetssätten är sannolikt mycket stödjande för personalen, och det är en öppen fråga vilket som kan sägas vara mest verksamt. Handledningen kan omfatta en enskild personal eller en liten grupp på fyra-sex(-åtta) personer. Man kan träffas som arbetslag eller som en yrkesgrupp – exempelvis specialpedagoger, klassföreståndare på högstadiet, skolpsykologer, etc. Om handledningen sker med flera deltagare kan olika personer ges olika roller i processen, exempelvis utanförstående observatör, reflekterande team, etc (se exempelvis Andersen, 1994).

3. *Problemlösning med direkt berörda parter.* Denna typ av samtal äger rum mellan personal, föräldrar och/eller elev/-er, utifrån ett eller flera uttryckta ”problem”. Det kan även gälla en personalgrupps interna problem om dessa inte på ett direkt sätt omfattar tredje part = elev/-er (även om ju eleverna alltid påverkas av personalen). Huvudmålet är att lösa eller åtminstone bearbeta de aktuella problemen, men de övergripande målen under punkt 2 a-b ovan är klart relevanta även för denna typ av samtal.

4. *Förberedande samtal.* Samtal som äger rum med enbart personal men med ett från början uttryckt syfte att vara förberedande inför kontakter med föräldrar och elev.

5. *Efterreflekterande samtal*. Samtal som äger rum enbart med personal för att yrkesmässigt reflektera över det samtal som ägt rum. Dessa samtal blir samtidigt en förberedelse inför nästa föräldrasamtal.

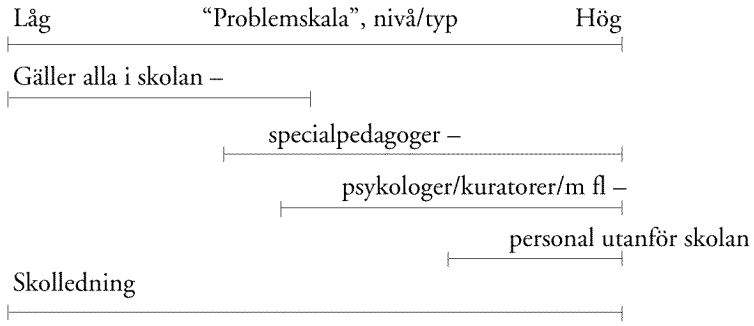
6. Utvecklingssamtal. Tidigare avsågs ofta med termen ”utvecklingssamtal” arbetsledningens samtal med sin personal, men sedan det obligatoriska utvecklingssamtalet mellan personal, föräldrar och elev infördes i grundskolan har be-

greppet kommit att gälla framför allt denna samtalstyp. Utvecklingssamtalet ska äga rum en gång per termin för varje elev och omfatta ca 30 min (minst). Vanligtvis utförs dessa samtal av klassläraren, men även specialpedagog kan vara med som samtalsledare. Psykologen kan fungera som handledare och stöd för samtalens utformning. Dessa samtal behöver inte utgå från ”problem” utan snarare från det som är önskvärda utvecklingsmål för det enskilda barnets bästa. Många av modellens samtalsprinciper och -tekniker (kapitel 6) tänks vara tillämpliga även för denna typ av samtal. Utvecklingssamtalet kan vid behov övergå till ett mer kvalificerat problemupplösande samtal, isynnerhet om det kan ske under ledning av specialpedagog eller psykolog. (Jämför Grundskoleförordningen, 1994:1194, 7 kap., 2 §, där utvecklingssamtal i vissa fall skall resultera i åtgärdsprogram.)

7. *Gruppsamtal* med hel klass eller del av klass. Samtalsmetoden i kapitel 5, såväl som konsultationsmodellen i sin helhet, tänks även vara i hög grad tillämplig på arbete med gruppsamtal med hela klasser, eller del av klass, vid *mobbningsarbete* och konflikter, såväl som vid konfliktförebyggande klassrumsarbete i undervisningen mera generellt. Vid gruppsamtal kan klassen exempelvis delas i fjärdedelar, där varje vuxen i arbetslaget får ansvar för en grupp, samtidigt som psykologen eller specialpedagogen koordinerar helheten. Gruppsamtal med elever kan kombineras med professionellt ledda föräldramöten, med personal-föräldraarbete angående enskild elevs situation, och/eller med enskilda elevsamtal. För en mer detaljerad beskrivning av olika typer av samtal, se Liljegren 2000, kapitel 9-12.

Olika typer av problem motsvaras av ett expertkontinuum

Skolledningen är alltid ytterst ansvarig för skolans verksamhet och därmed för problemlösning på alla nivåer. Som tidigare framhållits är skolledaren ofta själv samtalsledare och viktig som förebild för sin personal. Samtidigt leder idag nästan all personal i skolan utvecklande och problemlösande samtal i någon form. Arten och omfattningen av samtal uppvisar en mycket stor variation, och de utförs mer eller mindre medvetet och professionellt. Olika typer av problem kan sägas motsvaras av ett kontinuum från ”lätta” till ”svåra”, (utifrån individens subjektiva upplevelse). Detta kontinuum bör då kunna motsvaras av ett kontinuum av olika typer av specialistmedverkan med olika grad av tredjepartsperspektiv inom och utanför skolans ram, se Figur 7.



Figur 7. Problem- och expertkontinuum.

Ju mer berörd initiativtagaren själv är av problemet desto viktigare är det sannolikt med en mera oberoende samtalsledare. Samtidigt är det av stor vikt med *kontinuitet i bemötandet* av dem det gäller. De överlappande linjerna i Figur 7 visar på behovet av samverkan och gemensam referensram. Det innebär bl a att inte ”bolla runt” ärendena mellan olika specialister, utan istället bygga upp ett *stabilt arbetslag* som vid behov knyter ytterligare kompetenser till sig. I de fall där diskontinuitet är oundviklig (flyttning, sjukdom, etc) gäller det att genomföra en kvalificerad överlämnandeprocess som tillgodoser kravet på begriplighet och meningsfullhet för berörda parter inför den fortsatta problemlösningsprocessen.

KAPITEL 6

Samtalsmetod för konsultationsprocessen

Samtal från ”problem” till ”lösning”

Samspelsteori och samverkansformer tillämpas i detta kapitel på en samtalsmetod för konsultationsprocessen ”från problem till lösning” i det enskilda uppdraget (Figur 1, III). Samtalsledaren är ansvarig för samtalens utformning, utifrån initiativtagares och övriga deltagares behov. Samtalsmetoden har strukturerats i sex huvudsteg med förhållningssättet som överordnat begrepp, och i följande avsnitt utvecklas dessa steg mera detaljerat. Metoden modifieras i praktiken utifrån typ av frågeställning och önskvärda personkombinationer.

1. *Förhållningssätt: mångpartiskhet, resurstänkande, mål- och lösningsinriktning*
2. *Definition av relationer, syfte och ramar*
3. *Genomgång av aktuell och önskad situation ur individ- och samspelsperspektiv*
4. *Formulering av handlingsplan och avslutning av samtalet*
5. *Uppföljning och utvärdering, eventuellt fortsatta samtal*
6. *Kompletterande interventioner för förändring*

Förhållningssätt

Mångpartiskhet

Det konsultativa förhållningssätt som beskrevs i föregående kapitel kombineras med ett förhållningssätt som karakteriseras av mångpartiskhet samt resurs-, mål- och lösningsinriktning. Begreppet *mångpartiskhet* används här i fri översättning av *multi-directed partiability* (Boszormenyi-Nagy, 1984, s. 179). Boszormenyi-Nagy varnade för begreppet ”neutralitet” som många familjeterapeuter då arbetade utifrån, dvs tanken att terapeuten skulle inta en opartisk position (se exem-

pelvis Boscolo, Cecchin, Hoffman & Penn, 1987). Boszormenyi-Nagy betonade att man i hög grad är partisk medan man lyssnar på någon, och att man bör göra en genuin bedömning av det berättigade i personens utsagor för att trovärdigt kunna bekräfta upplevelsen. I nästa samtalssekvens riktar terapeuten samma ”partiska” uppmärksamhet mot en annan av deltagarna. Innan samtalet är slut har man på detta sätt varit mångpartisk. Samtalsledaren är inte heller neutral till maktförhållanden mellan parterna, utan agerar snarare utifrån rimliga arbetshypoteser angående vars och ens position, exempelvis barnets relativa underläge, föräldrars underläge i förhållande till skolmyndigheten, pappors eventuella underinvolvering i sina barn, etc. Ett terapeutiskt förhållningssätt för skolbruk innebär att samtalsledaren/specialisten kan möta och respektera både personal, föräldrar och eleven själv utifrån vars och ens unika bild och erfarenhet av verkligheten, samtidigt som dessa bilder balanseras med och mot varandra.

Ibland hävdas neutralitetsprincipen i bemärkelsen att samtalsledaren inte bör vara direkt part med egna intressen i den situation som ska behandlas. Inte heller i denna bemärkelse har dock samtalsledaren i skolan en helt neutral position. Skolans personal bör enligt läroplan och anvisningar arbeta för *elevernas bästa*, och som samtalsledare bör man vid behov vara tydlig med dessa övergripande mål. Samtalsledaren har även ett särskilt ansvar gentemot initiativtagaren, som ju är den som uttryckligen önskat sig en förändring av situationen. Även egna yrkesmässiga och personliga intressen kan växa sig starka på en fast arbetsplats och bli styrande i en samtalssituation. Istället för att betrakta sig som värdeneutral och opartisk är det sannolikt mera fruktbart att kontinuerligt reflektera över egna uppfattningar och värderingar, samt vara beredd att vid behov klargöra dem, i medvetande om att de präglar problemlösningsprocessen och utfallet för dem det gäller. Samtalsledaren kan inte icke-kommunicera; hon/han påverkar från första stund genom såväl verbal som icke-verbal kommunikation. Hennes/hans blotta närvaro skapar därigenom ett nytt sammanhang för de berörda parterna. En mångpartisk attityd innebär dock att samtalsledaren förhåller sig ”neutral till vem som är boven i dramat” genom att inte ta ensidigt parti och genom att inte sätta begränsande och negativt självuppfyllande etiketter på någon av deltagarna (exempelvis psykiatriska diagnoser). Alla ges chans att yttra sig och ”äga” sina egna upplevelser om både problem och lösningar.

Sammanfattningsvis påverkar samtalsledaren i mångpartisk riktning genom att:

- Utgå från initiativtagarens problemformulering.
- Balansera och strukturera samtliga deltagares informationsutbyte så att alla blir delaktiga i lösningsprocessen.
- Balansera individualitet och gemenskap, tillåter olikhet och individuell verklighetsuppfattning, dvs stärker differentiering mellan individer och grupper.
- Balansera skyldigheter och rättigheter, ansvar, makt, status, omsorg, uppmärksamhet, behov. Stärka ”ge- och ta-balansen” – relationsetiken – mellan deltagarna.

- Balansera känslomässig involvering, närhet-distans. Naturliga system repareras, isolerade personer återförenas. (Innebär ofta att pappor förs närmare mammor och barn.)
- Balansera känslomässig intensitet, visa tillåtelse för känslor men samtidigt ha beredskap att vid behov sänka intensitet och orosnivå för att skapa en öppen dialog där människor förmår se och höra varandra igen.

Resurstänkande, mål- och lösningsinriktning

Ett resursinriktat förhållningssätt präglas av bekräftelse och validering av problemen i kombination med utmaning till förändring i lämpliga former. Det innebär inte ett överdrivet eller glättat positivt tänkande, eller att samtalsledaren inskränker den öppna dialogen genom att negligera eller förbjuda att negativa tankar, känslor och händelser uttrycks på ett rimligt sätt. Samtalsledaren stimulerar till kreativt utforskande och underlättar samtidigt för konstruktion av nya och mer fruktbara perspektiv. Resurser och förändringsmål formuleras i för alla parter begripliga och meningsfulla termer. En gemensam målkonstruktion eftersträvas och konkreta handlingsplaner som svarar mot målen upprättas.

Sammanfattningsvis skapar samtalsledaren resurs- mål- och lösningsinriktning genom att:

- Balansera stöd och krav och ge ”hjälp till självhjälp”.
- Ställa frågor som ger information om resurser, mål och samspel.
- Betona resurser och möjligheter, omtolka/omformulera positivt intentioner och handlingar och utmana beskrivningar av inkompetens.
- Underlätta för formulering av framtidsvisioner, gemensamma mål och konkret handlingsplan.
- Följa upp och värdera hur dessa handlingsplaner utfaller.

Generellt användbara samtalstekniker

Samtalsledarens allmänna förhållningssätt är kanske det mest väsentliga för stämningen och utfallet av samtalet. Miller, Duncan och Hubble (1997, ss. 24-31) menar utifrån aktuella undersökningar att den terapeutiska relationen står för ca 30 % av den önskvärda förändringen, medan olika tekniker endast står för ca 15 %. Därutöver räknar man med att hopp och positiva förväntanseffekter står för 15 %, samt att ca 40 % härrör sig från faktorer som ligger utanför terapin. Förhållningssätt och relationsbudskap uttrycks verbalt genom sättet att ställa och följa upp frågor, samt genom kommentarer, uppsummeringar och omformuleringar som förväntas underlätta för samtalsdeltagarna att finna nya vägar. Det sker även en betydelsefull icke-verbal kommunikation genom kroppsspråk, ansiktsuttryck, tempo, intensitet, etc som kalibreras mer eller min-

dre smidigt till deltagarnas budskap och sammanhang. Detta språkliga och ”socioemotionella flöde” mellan samtalsledare och deltagare kan i viss mån analyseras och värderas utifrån hur det kan tänkas fungera för respektive deltagare. Samtidigt uttrycks förhållningssättet även genom specifika principer och tekniker för olika skeden av samtalet. Särskilt användbara samtals- eller kommunikationstekniker kan vara:

- *Sättet att ställa och följa upp frågor.*
- *Matcha*, dvs kalibrera, anpassa sin verbala och icke-verbala kommunikation till de olika deltagarna.
- *Precisera och fördjupa med följdfrågor*, observera särskilt den andres generaliseringar, utelämnanden, förvrängningar och följ upp vad som menas.
- *pegla*, dvs visa kortfattat hur du uppfattar den andre, både beträffande känslor och sakinnehåll, både verbalt och icke-verbalt.
- *Sammanfatta*, dvs spegla lite längre innehåll, exempelvis sammanfatta problem, resurser, mål när detta verkar rimligt.
- *Omtolka, omformulera, delge egna synpunkter* eller utmana andras synpunkter på ett konstruktivt sätt.
- *Kommentera kommunikationen*, metakommunicera, dvs kommentera både verbala och icke-verbala samspelsmönster i och utanför samtalsrummet.
- *Slutsammanfatta*, observera särskilt resurser, mål och handlingsplan.
- *Ge hemuppgifter* (”läxor”) – observationsuppgifter eller handlingar – som utförs till nästa gång.

Samtalsledarrollen – en paradoxal position

Familjeterapeuten och handledaren Magnus Ringborg har formulerat den terapeutiska positionen i åtta paradoxer (Ringborg, 1994). Jag finner dem klart relevanta även i skolsammanhanget och återger dem här i en egen förkortad version och med terapeutrollen ersatt av samtalsledarrollen i skolan.

1. Jag har kontroll.
   Jag tänker inte ha kontroll.
2. Jag tar ansvar.
   Jag tar inte ansvar.

Samtalsledaren kontrollerar reglerna för samtalssituationen, och tar ansvar för samtalets form och innehåll, men övertar inte kontrollen över, eller ansvaret för, deltagarnas liv. Syftet är att stimulera personal och familj att finna egna lösningar som passar dem i deras egen unika situation.

3. Jag respekterar Er.
   Jag respekterar inte Ert system.

Samtalsledaren respekterar personer, värderingar, känslor, etc, men utmanar samtidigt deltagarnas mindre konstruktiva föreställningar och handlingar, samt tillför egna synpunkter och värderingar i en ömsesidig dialog. Samtalsledaren utgår från att samtliga deltagare har goda skäl att göra det de gör just nu, men ser det som tillfälliga val som kan ersättas av andra och mer tillfredsställande handlingsalternativ.

4. Det här är bara på lek.
   Det här är på djupaste allvar

Samtalsrummet är skilt från livet utanför med delvis egna regler som inte skulle accepteras någon annanstans. Men samtalet kan likt en teaterpjäs i förtätad form uppdaga det som i vanliga fall inte sägs, och just genom att vara ”lek” bli mer verkligt än någon annan timme av deltagarnas liv.

5. Det finns ingen patologi.
   Det finns en ”systemisk patologi”.

Samtalsledaren vill inte skapa eller förstärka syndabocksmönster och inte klassificera vissa individer som sjuka enbart på grund av sitt beteende. Samtidigt är det uppenbart att det finns mönster av beteenden, föreställningar och känslor som leder till svårigheter för berörda parter. Den interaktionellt orienterade samtalsledaren fastslår inga medicinska diagnoser, men är samtidigt öppen för att vissa samspels-, tanke-, känslo- och handlingsmönster är ”patogena” i bemärkelsen ”destruktiva” och behöver förändras för barnets/allas bästa.

6. Jag vet inte.
   Jag vet.

Samtalsledaren bygger sina arbetshypoteser på teori och erfarenhet, men hon/han vägrar ”tro” på dem. Hon/han intar en öppen, nyfiken hållning och vägrar binda sig för en definitiv beskrivning av verkligheten.

7. Jag kan inte ändra på någon (utom mig själv).
   Ni kommer att förändras av mötet med mig.

Samtalsledaren kombinerar en ödmjuk hållning med en stark tilltro till samtalssituationens relevans och möjligheter. Enligt Ringborg är denna punkt sannolikt avgörande för processen. Tro, hopp och kärlek måste förmedlas, samtidigt som deltagarna ska behålla ansvaret för den egna livssituationen och de förändringar man vill uppnå. Å ena sidan signalerar samtalsledaren förändringens möjlighet genom sin närvaro, och å andra sidan visar hon att parterna själva måste ta ett växande ansvar för förändringen.

8. Jag är en del av ert system så fort vi börjar interagera.
   Jag ställer mig utanför Ert system för att bäst kunna vara till nytta.

Samtalsledaren blir en del i ett kommunikationssystem så snart hon börjar interagera med en initiativtagare till ett uppdrag och får därmed en del av ansvaret för det fortsatta händelseförloppet. Redan i detta inledningsskede etableras den hållning som beskrevs i paradox 1-7. Samtalsledaren lever sig successivt in i den andres situation och övertar därmed i viss mån den andres perspektiv. Samtidigt är det viktigt att bevara ett slags utanförskap; att kunna vara en deltagande observatör som relativt fritt kan pendla mellan ”inom- och utanförperspektivet” för att kunna vara till optimal nytta i samtalsledarrollen.

Definition av relationer, syfte och ramar

Uppdragssamtalet med kort faktabakgrund

I kapitel 5 framhölls att det ofta behövs flera samtal för en bra lösningsprocess, utgående från initiativtagarens problem och frågeställningar samt i (successiv) samverkan med ”viktiga andra” personer. Det samtal som uppstår när initiativtagaren tar kontakt för första gången har en särskild karaktär som ”uppdragssamtal”, där samtalsledaren ska bedöma om hon/han är lämplig att påta sig uppdraget eller ej, gärna redan innan samtalet är slut. Initiativtagaren bör i detta skede ”slippa” ge ifrån sig alltför mycket information, även om hon/han kan behöva avreagera sig en stund. Samtalsledaren bör framför allt veta vad initiativtagaren vill ha hjälp med före beslut att ta uppdraget. Ett uppdragssamtal kan innehålla följande ”grundfrågor”:

- Vad är det prioriterade problemet a. För dig? b. För andra? c. Viktiga bakgrundsfaktorer?
- Vad har gjorts för att lösa det? a. Av vem/vilka? b. Hur?
- Vilka är involverade just nu? (känner till, pratar om, bekymrar sig)
- Vilka vet om att du har tagit kontakt med mig?
- Vad fungerar bra/bättre?
- Hur skulle det vara om allt var OK? a. För dig? b. För andra?
- Vad tror du behövs? a. Generellt? b. Vilken hjälp vill du ha av mig?
- Sammanfattning, återkoppling och ansvarsfördelning angående uppdraget. Syftet med uppdraget sammanfattas i så konkreta ordalag som möjligt, och förväntningarna på vari hjälpen ska bestå klargörs.

Det är således samtalsledarens uppgift att på relativt kort tid undersöka vad initiativtagarens uppdrag gäller, vilka lösningsförsök som gjorts, hur dessa utfallit, samt hur man önskar sig att det skulle vara istället. Samtalsledaren bekräftar och respekterar att det kan finnas en viktig bakgrundshistoria som dock inte i detalj behöver beskrivas. Eventuellt välbehövlig information kan inhämtas i sitt sammanhang senare under samtalet, snarare än att man riskerar fastna i förgången tid och i negativ problemhistoria. *Faktabakgrunden* gäller framför allt ”faktiska omständigheter”, exempelvis kön, ålder, årskurs, skolenhet, vissa medicinska fakta, viktiga personer i skolan och hemma, samt uppenbart signifikanta händelser. Om samtalsledaren är osäker om hon/han bör påta sig uppdraget förefaller det rimligt att begära betänketid och återkomma till initiativtagaren.

Fortsatt definition av relationer, syfte och ramar

När samtalsledaren bestämt sig för att åta sig uppdraget anges ”spelregler” för fortsättningen. Tillsammans planerar samtalsledare och initiativtagare vilka personer som bör vara med nästa gång, och vem som tar kontakt med vem. När föräldrar och barn ska delta i nästa samtal är det extra viktigt med god förberedelse för alla parter, samt att det formuleras ett tydligt och positivt syfte med samtalet i inbjudan till mötet. Samtalsledaren ansvarar för att ”definiera ramar och relationer” även i den fortsatta samtalsprocessen. Detta innebär bl a att klargöra sammanhang och spelregler som bör gälla under samtalens gång; hur länge de kan vara, om man har möjlighet att träffas fler gånger, och om samtalet ska följa en viss mall (jämför exempelvis handlingsplanen i Tabell 1). Utgångspunkten är initiativtagarens syfte, men detta vidareutvecklas eller omprioriteras under de fortsatta samtalens gång genom att samtliga deltagare får möjlighet att ge sina perspektiv på problem och mål och skapa ett meningsfullt *tema som gemensam grund* för sin fortsatta samverkan.

Sammanfattningsvis struktureras samtalen genom att samtalsledaren:

- Initierar presentation och skapar kontakt med och mellan samtliga deltagare.
- Inleder samtalet och definierar relationer och mötesinnehåll, i synnerhet i början av pro- cessen. Anger kort bakgrund och syfte, samt vem som tagit kontakt med vem och om vad.
- Fördelar ordet.
- Skapar tillsammans med deltagarna ett begripligt, hanterbart och meningsfullt tema för problemlösningen.
- Håller eller omförhandlar och modifierar ramar.
- Förtydligar var man befinner sig i lösningsprocessen.
- Sammanfattar lämpliga sekvenser av samtalet.
- Avslutar samtalen i en positiv atmosfär.

Genomgång av aktuell och önskad situation ur individ- och samspelsperspektiv

Samspelsmatris för problemupplösning

Efter uppdragssamtal och kontaktskapande med eventuellt nya samtalsdeltagare kommer själva genomförandefasen. I fig 1, kapitel 3, indelades processen från aktuell till önskad situation i åtta delmoment med en viss men flexibel kronologi. Man kan med andra ord särskilja vissa huvudaspekter på själva sättet att kommunicera om problemsituationen – i ett visst skede fokuseras antingen *problem (klagomål), resurser (möjligheter), (önske-)mål, lösningar* eller *utvärdering*. Dessa fyra informationskategorier kan i sin tur särskiljas beroende på om de gäller *individ- eller samspelsperspektiv*, vilket ger upphov till åtta aspekter på samspelsprocessen från problem till lösning, se Figur 8.

	Nuläge Problem	Nuläge Resurser	Framtid Mål, delmål och önskat samspel	Framtid Handlingsplan med uppföljning och utvärdering
Individ-perspektiv P(ersonal) B(arn) F(örälder)	1		5	7
Samspels-perspektiv P - P - B B - B F - B		4	6	8

Figur 8. En samspelsmatris för problem(upp-)lösning.

Syftet med denna samspelsmatris och dess åtta kommunikationsaspekter är att den ska underlätta för planering, genomförande och utvärdering av enskilda samtal, såväl som av hela konsultationsprocessen. Både individ- och samspelsperspektiv är väsentligt under hela lösningsprocessen. Som framgick av texten till Figur 1 i kapitel 3 så avses med *individperspektiv* information angående enskild individ, om sig själv eller någon annan: enskild personal (inklusive samtalsledaren själv), elev/barn samt förälder. Med *samspelsperspektiv* avses främst information angående relationer mellan människor, men även samspelet mellan människor och fysisk miljö. I skolsammanhang gäller samspelsperspektivet framför allt personal och elever/barn (inklusive specialisten själv), elever/barn inbördes, personal, föräldrar och barn, samt föräldrar och barn. Individ- respektive samspelsperspektivet kan ses som en oscillerande bild, där man ömsom har

fokus på barnets eller den vuxnes individuella upplevelser och handlingar och ömsom uppmärksammar betydelsefulla sekvenser av interaktion och ömsesidigt bemötande.

Som professionell samtalsledare kan man behöva ha tillgång till en relativt stor variation av idéer och tillvägagångssätt. Här görs därför en genomgång av samtalsprocessen från aktuell till önskad situation där kommunikationsaspekterna enligt Figur 8 utgör strukturerande rubriker för en detaljerad beskrivning av *principer, tekniker och frågor*. Med principer avses idémässiga utgångspunkter för informationsutbytet, med tekniker avses konkreta tillvägagångssätt som följer dessa principer, och med frågor avses helt enkelt konkreta exempel på frågeformuleringar för det aktuella skedet i processen. I ett enskilt samtal tillämpas endast ett flexibelt urval, och tekniker och frågor används på ett kreativt och naturligt sätt. Som en studerande uttryckte det så kan man ”hoppa hage” mellan de olika samtalsaspekterna på ett sätt som skapar bästa möjliga atmosfär och resultat.

Inspiration till många av de resurs-, mål- och lösningsfokuserade frågor som följer nedan har hämtats från framför allt följande korttidsterapeuter: De Shazer (1997), Durrant (1995) och Evan, Iveson och Ratner (1993). Här finns således en mycket direkt koppling till de korttidsterapeutiska och lösningsorienterade arbetsmetoderna.

Problem ur individperspektiv – det som behöver förändras

Principer

- Problemformuleringen är ofta, men ej nödvändigtvis, utgångspunkten för det första samtalet. Den uttrycks ofta i individperspektiv men ibland även i samspelstermer; dvs med beskrivning av minst två aktörer och deras interaktion.
- Grundprincipen för problemformuleringen är att få fram det väsentliga i problemet, så som var och en upplever det, samt att det formuleras så att det är möjligt att förstå och att lösa, dvs konkret och begripligt för samtliga. Beskrivningar och förklaringar särskiljs, och för bådadera gäller att olikhet i upplevelser och synsätt respekteras.
- Problemet(-en) respekteras och valideras (giltigförklaras) som begripligt i sitt sammanhang.

Tekniker

- Sl (= samtalsledaren) ”matchar”, kalibrerar, ordval, innehåll, tempo, intensitet, kroppsspråk, etc, så att det skapas passform mellan de samtalande. Detta innebär att anpassa själva sättet att kommunicera så att det alls blir möjligt för den andre att förstå och ta till sig, och det handlar både om form och innehåll.
- Sl ställer preciserande frågor; efterfrågar genomgående konkret beskrivning och specifik och observerbar information (videofilmsliknande), snarare än generaliseringar och abstrakta påståenden, men

- visar även intresse för olika personers förklaringsmodeller och klassificeringar av problem, som ju kan inverka fastlåsande för hela situationen.
- Sl sammanfattar kortare eller längre innehåll, för att spegla och kontrollera att alla förstått varandra.
- Sl prioriterar det väsentliga i ett tydligt formulerat tema för samtalet.
- Sl bekräftar problemupplevelsen med empati och ”feeling”.

Frågor

Det som bör förändras; beskrivningsfrågor: Tänk dig/er att det här blir ett bra samtal, vad har vi då pratat om innan vi går härifrån? Vad är det viktigaste för dig/ bekymrar dig allra mest/ just nu? Var, när, hur uppträder problemet? Vad är det som du allra först skulle vilja förändra? Hur länge har du upplevt det här problemet?

Förklaringsfrågor: Hur skulle du vilja förklara/sammanfatta det med dina egna ord? Vill ni andra lägga till eller dra ifrån något väsentligt till den här bilden?

Skalfrågor: På en skala från 0-10 där 10 betyder hur du vill att saker och ting ska vara och 0 det värsta som varit, var skulle du säga att du befinner dig nu?

Problem ur samspelsperspektiv

Principer

- Grundprincipen är att medvetandegöra berörda parter om det interaktionella perspektivet, för att skapa öppningar och nya, mer fruktbara, sammanhang.

Tekniker

- Sl efterfrågar vilka mer som är berörda; som samspråkar om, som deltar, eller borde delta i, lösningsprocessen.
- Därefter ställs frågor om deras tidigare lösningsförsök och hanteringssätt, samt vad som lett till det bättre eller sämre.
- Sl speglar, sammanfattar och tydliggör samspelsmönster, framför allt dock positiva sådana.

Frågor

Övriga berörda: Med vem/vilka uppträder problemet? Vem/vilka bryr sig om, samtalar om, etc, problemet? Vem mer känner till/bör få veta vad vi talar om?

Hanterings-/förhållningssätt: Vem/vilka har varit med och försökt lösa problemet? Hur har du/ni/ gjort? Hur har det gått? Hur brukar du/ni/ reagera på A, B? Vad händer då? Vilka förklaringsmodeller kan tänkas styra det som händer? Vilka samspelsregler gäller i klassrummet? Hur fördelas talutrymmet? Hur formuleras frågor och kommenteras svar?

Stressmönster: Förekommer sk stressmönster (jfr I:8) och hur kan dessa isåfall brytas?

Etik: Vem ”vinner eller förlorar” på aktuella förklaringsmodeller och hanteringssätt?

Särskilda samspelsfrågor angående klassrumsinteraktion

Kan du beskriva närmare vad det är som händer i klassrummet? Hur fördelas talutrymmet? Mellan olika individer? Mellan könen? Mellan andra grupperingar? Hur vill du karakterisera dialogen mellan lärare-elev/er? Hur ställs frågor: Ja/nej-, rätt/fel-typ eller frågor som inbjuder till reflexion och tankemässig utveckling? Ställs frågorna individualiserat, utifrån vars och ens utvecklingsnivå? Hur kommenteras svaren? Måste alla göra likadant och lika mycket? Vågar alla säga vad de tänker och tycker? Är det någon som dominerar på ett begränsande/positivt sätt? Hur fungerar gränssättning och konfliktlösning mellan personal-elever, elever-elever? Förekommer ömsesidig förhandling med aktivt lyssnande? Utnyttjas varierade arbetssätt? Hur stor del av tiden är det helklass i olika former med lärar/elevföredrag, lektion med frågor och svar, diskussion, reflektion? Grupparbete utifrån olika kriterier, utifrån teman, intresseområden, kunskapsnivå? Pararbete i olika konstellationer? Enskilt arbete med utvidgat egenansvar för planering och genomförande?

Resurser ur individperspektiv

Principer

- Grundprincipen är att tydliggöra det som personen ifråga gör, eller skulle kunna göra, som är bra och användbart.

Tekniker

- ”Problemfritt” samspråk införs redan tidigt i samtalet och kan blandas direkt med problemfrågorna.
- Positivt och resursinriktat samspråk bör successivt få ett allt större utrymme i samtalet.
- Sl efterfrågar positiva undantag, samt framsteg, och även annat positivt som det finns anledning att belysa, inklusive hypotetiska ”skulle-kunna-resurser”.
- Sl speglar, sammanfattar, kommenterar och ger ”genuina komplimanger” angående det som verkar fungera bra.

Frågor

Framsteg: Har det skett några framsteg innan vi/sen sist vi/träffades? Vad har du/hon redan gjort som fungerat bra?

Undantag: Berätta för mig om de gånger som det (=problemet) inte händer/händer lite mindre? När fungerar han/hon bra/bättre?

Övrigt positivt: Vad tycker du att eleven/kollegan/du själv/ är bra på? Vilka resurser är viktigast att ta vara på och vidareutveckla?

Skulle kunna: Hur tror du att A/B/du själv/skulle kunna vara, om ...?"

Resurser ur samspelsperspektiv

Principer

- Grundprincipen är att medvetandegöra personerna i varandras närvaro om det man redan gör, eller skulle kunna göra tillsammans, för att tillvarata varandras resurser.

Tekniker

- Sl efterfrågar vad andra viktiga personer gjort eller gör som är bra eller går i rätt riktning.
- Sl utforskar och kommenterar (metakommunicerar) positivt samspel och sådant som fungerar bra för den det gäller, och/eller för de andra berörda.

Frågor

Övriga berörda: Vilka mer brukar hjälpa till/bry sig om/tala med?

Hanterings-/förhållningssätt: Hur brukar ni samarbeta/ var och en av er göra/ för att lösa problemet?

Framsteg: Vad har ni gjort som visat sig fungera bra?

Undantag: När fanns det senast ett tillfälle då allt fungerade bra mellan er? Vad var annorlunda då?

Övrigt positivt: Vad tycker du fungerar bra/bäst i ert samarbete/i arbetsenheten/klassen/gruppen? Vilka gemensamma resurser vill ni ta vara på och vidareutveckla?

Skulle kunna: Hur skulle ert samarbete kunna vara, om..?

Mål och delmål ur individperspektiv

Principer

- Grundprincipen är att tydliggöra väsentliga och realistiska mål och delmål för berörda parter, mål som är begripliga, hanterbara och meningsfulla. Även målformuleringar ses som ingående i en process där man ändrar, utvecklar och modifierar sina önskningar, och målen bör vara "arbetsredskap" snarare än fastlåsande konstruktioner.

Tekniker

Målen bör efterfrågas så att de blir:

- Positivt formulerade, gärna med någon typ av ”mirakelfrågor”.
- Formulerade både i det längre tidsperspektivet – en termin, ett läsår, längre in i framtiden (ex yrkesval, betyg) och i det kortare och omedelbara, dvs delmål (ex komma i tid fr o m imorgon, läsa nästa engelskläxa).
- Väldefinierade, specifika och realistiska med inbördes prioritering; formulerade så att man kan veta när man uppnått dem.
- Gärna formulerade i direkt anslutning till respektive problembeskrivning och innan ordet går vidare till näste talare för att skapa en hoppfullare atmosfär.
- I fortsatta samtal kan mål och delmål preciseras och vidareutvecklas.

Frågor

Mål: Hur skulle du vilja ha det istället? Hur kommer du att märka när de här problemen är ur världen? Hur kommer du att veta när saker och ting är bättre? ”Mirakelfrågan”: Anta att det inträffar ett mirakel när du ligger och sover inatt och problemen som fört dig hit är lösta. Men du sover så du vet inte att miraklet har inträffat. När du vaknar i morgon vad kommer då att vara annorlunda, vad kommer att säga dig att miraklet har hänt?

Delmål: Vad är det första/det viktigaste du skulle lägga märke till? Vad mera? Har något av det här miraklet redan hänt någon gång? Vad var annorlunda då? Vad skulle fr o m nu vara ett första steg?

Önskat samspel

Principer

- Huvudprincipen är att tydliggöra en gemensam grund och vision för det fortsatta arbetet, gärna genom att framkalla en ”videofilmsliknande” beskrivning av de samspelsmönster som kan leda till uppsatta delmål samt mer övergripande mål. Samtalet övergår här delvis till ett ”interaktionsstadium”, och parterna uppmuntras komma med sina idéer så fritt och spontant som möjligt, innan man småningom försöker binda ihop dem till en gemensam plattform för den konkreta handlingsplanen. En stor del av samtalstiden bör vanligtvis användas till denna ”brainstorming” och precisering av ömsesidiga önskemål.

Tekniker

- Sl speglar och kommenterar likheter och skillnader i gjorda målformuleringar samt försöker prioritera en ”minsta gemensamma nämnare” – något som alla kan göras delaktiga i.
- Sl efterfrågar preciserad beskrivning angående hur berörda parter på bästa sätt skulle kunna interagera och samverka för att nå uppställda delmål och mål.

Frågor

Gemensam grund: Vad är ”minsta gemensamma grund (motiv, mål)” för ert samarbete?

Samverkansformer: Ni beskrev tidigare ett första gemensamt delmål – Vad tror du behövs för att uppnå detta? Hur tror ni att ni på bästa sätt skulle kunna samverka för att nå era mål? Vilken hjälp vill ni ha av varandra? Var, när, hur?

Hanterings-/förhållningssätt: Vilket förhållningssätt tror ni är mest önskvärt? Har något av det här önskade redan hänt?

Andras reaktioner: Vem/vilka kommer att märka när det blivit bättre? Hur kommer de att märka det? Vad kommer han/hon/andra märka som är annorlunda när miraklet har hänt? Hur kommer du att märka det på dem?

Jämförelse av aktuell och önskad situation: Nuläge, delmål och mål kan preciseras genom gradering på en 0-10-skala:

Värst = 0.....x = Var är problemet nu?..... y = nästa delmål.....O.K. = 10

Om 0 är när problemet är som värst, var är det just nu? Vad tror du är den viktigaste orsaken till x och inte 0? Vet du vad du själv/någon annan/ har gjort för att komma från värst till x? Vad skulle kunna vara ett första steg i positiv riktning från där du/ni är nu? Hur skulle det vara om det var 10?

Efter denna genomgång av aktuell och önskad situation följer det gemensamma formulerandet av ”Handlingsplan”, samt ”Uppföljning och utvärdering”, som viktiga avslutande steg i samtalsmetoden.

Formulering av handlingsplan och avslutning av samtalet

Utifrån genomgång av aktuell och önskad situation, med betoning på det sistnämnda, frågar samtalsledaren alla parter *vad som behövs* för att uppnå den önskvärda situationen, samt *vem som kan tänkas göra vad* fr o m idag.

Principer

- Grundprincipen är att åstadkomma en konkret, gärna skriftlig, handlingsplan, där alla görs delaktiga, och där alla vet vem som gör vad fr o m imorgon. Några formella dokumentationsregler finns ej, men berörda parters integritet skyddas genom sekretesslagen som har tolkats för skolbruk av Svenska kommunförbundet (1998). Vid behov av informationsförmedling måste parterna noga upplysas om, och deltaga i beslut angående, vem som får ta del av skriftliga dokument, samt hur de kommer att förvaras eller förstöras (när?) efter att konsultationsprocessen är genomförd.

Tekniker

- Sl kan använda en ”mall” som exempelvis den i Tabell 1, som underlag för samtalets utformning samt som skriftligt kontrakt, med rubriker som i förenklad form svarar mot modellens huvudprinciper. Denna plan kan visas redan i inledningen av samtalet samt ligga synlig på bordet under samtalets gång. Sl kan gärna överlämna sekreteraruppgiften till exempelvis klassläraren, eller till någon annan av personaldeltagarna.

Tabell 1. *Mall för skriftlig handlingsplan vid samtal för problemlösning*

Handlingsplan för.....
Datum..... Närvarande.....
Kort bakgrund med tidigare lösningsförsök
Det som fungerar bra/bättre
Det som behöver förändras/vidareutvecklas
Önskad situation: delmål-mål
Handlingsplan: Vem gör vad?
Uppföljning och utvärdering: När, var, hur, med vilka?

- Sl summerar vid slutet av samtalet upp resurser, mål och plan och kontrollerar att alla är delaktiga.
- Sl formulerar eventuellt själv uppgifter, men kontrollerar då att dessa fungerar för den det gäller och är meningsfulla i sammanhanget (jämför avsnittet om ”Kompletterande interventioner”, nedan.
- Sl avslutar samtalet i positiv atmosfär.
- Handlingsplanen kan kopieras till samtliga vuxna deltagare direkt efter mötet. Vid behov av renskrivning får berörda parter kopior snarast möjligt.
- Övrig berörd personal informeras vid behov, så att de förstår, ställer upp på och stödjer det som planeras.

Frågor

Vem gör vad till nästa gång? Om den här planen inte visar sig hålla? Vem tar kontakt med vem och hur?

Samtalsledarkommentarer som ges som hemuppgifter

Mellan idag och nästa gång vi ses vill jag att du observerar så att du kan berätta det för oss vad som händer i ditt klassrum/din familj som du vill ska fortsätta hända. Jag skulle vilja att du från nu och fram tills vi träffas igen försöker lägga märke till de tillfällen då du själv eller dina kollegor känner er lite mindre oroade (besvikna, etc) av eleven X eller av hans föräldrar, och att du observerar vad som är annorlunda vid dessa tillfällen och berättar om dina observationer här nästa gång. Jag vill att ni till nästa gång ska vara extra observanta på när han/hon visar lite mer ansvarsfullt beteende/visar resurser att bygga på. Jag är intresserad av minsta lilla tecken så att vi hittar något som vi kan bygga på tillsammans.

Uppföljning och utvärdering

Principer

- Grundprincipen är att varje överenskommelse utvärderas innan kontakten avslutas.
- Ibland behöver man även konstatera att det inte går att gör mer just nu, även om man inte är helt framme vid sina mål, för att slippa gå med outtalade förväntningar på något som sedan inte blir av.

Tekniker

- Sl efterfrågar hur det gått sen sist vid varje uppföljning – i lämpliga former, och så att människor inte behöver ”tappa ansiktet”.
- Sl uppmärksammar och kommenterar särskilt det positiva som hänt och utforskar vad som är annorlunda.
- Sl utgår från den nya ”aktuella situationen” tills önskade förändringar är uppnådda och stabiliserade.

Frågor

Hur har det gått? Vad har fungerat bra sen sist? Vad har du/ni lagt märke till som gått i rätt riktning? Vad har du/ni gjort som varit bra för dig/er? Vad var det som du tyckte var bäst av det som någon/några andra gjorde? Om det fanns något, som du hellre gjort på ett annat sätt, när du nu efteråt tänker på de senaste 14 dagarna, vad skulle det vara? Vilka idéer och tankar har du nu, som skiljer sig från dem du hade från början?

Hur gå vidare? Vem ska göra vad till nästa gång för att fortsätta utvecklingen i den önskvärda riktningen?

Vid fortsatta samtal sker uppföljning och utvärdering kontinuerligt tills man gemensamt är nöjda med det uppnådda resultatet eller inte kommer längre även om det vore önskvärt. I det senare fallet tydliggörs och motiveras detta inför varandra, så att det kan ske ett förtroendefullt avslut. Om utvärderingen ska vara realistisk och bli av bör den i första hand ske under vardaglig former och med enkla metoder; vid samtal med varandra, med hjälp av skalfrågor, etc. Därutöver bör utvärdering av ett rimligt antal ärenden ske även i det lite längre tidsförloppet och gärna under mer systematiska former, med hjälp av olika datainsamlingsmetoder – intervju, enkät eller observation. Denna mera kvalificerade utvärdering kan vara ett väsentligt inslag i den psykologiska verksamheten, isynnerhet om den kan ske under hanterliga former som gör den möjlig att förena med annat pågående arbete.

Kompletterande interventioner för förändring

Den erfarna samtalsledaren kan komplettera modellens grundläggande principer och tekniker med mer kvalificerade ”terapeutliknande interventioner”; dvs genomtänkta synpunkter, omformuleringar och hemuppgifter som framförs av samtalsledaren själv med syftet att underlätta en positiv förändring. Ofta sker dessa interventioner mot slutet av samtalet, kanske ingående i en slutsammanfattning. Det är dock viktigt att betona att sådana ”terapeutstrategier” alltid måste anpassas till skolförhållandena. Durrant (1995, ss. 81 ff) har med utgångspunkt från lösningsfokuserade terapimodeller översatt följande typer av interventioner till skolsammanhang.

Omtolka, omdefiniera (reframing)

- för eleven – ett nytt synsätt på situationen kan leda till annorlunda beteende
- för läraren – ett nytt synsätt på situationen kan leda till annorlunda reaktioner på elevbeteendet

Omtolkning och omformulering av tankar, känslor och handlingar som uttrycks i samtalet är något av ett universalredskap för förändring. Lyckosamma omformuleringar förutsätter en medvetenhet om kopplingen mellan deltagarnas föreställningar, kommunikationer och vidmakthållandet av problemen, samt en medvetenhet om vad alternativa synsätt skulle kunna innebära för problemlösningen. Det är också av vikt att kunna föra in den alternativa tolkningen på ett trovärdigt, ickekränkande och genuint sätt. En lärare eller förälder som av motparten betraktas som krävande och kritisk kan på detta sätt ”ombetecknas” som en person som tror att eleven är kapabel till höga prestationer, och som alltså har en positiv grundsyn på eleven. Den oinvolverade, underansvarige föräldern kan ses som en person som litar på skolans expertis, den överinvolverade kan ses som en viktig ”motor” i förändringsprocessen, etc. En elevs störande beteende vid lärargenomgången kan tolkas som en signal till läraren om att han går för fort fram eller att något i kommunikationen hängt upp sig. De omformuleringar som vänder negativa tolkningar till det positiva har ofta störst chans att lyckas. Ibland kan det dock vara fruktbart att göra det omvända, när de vuxna exempelvis underskattar allvaret i en elevs svåra situation, eller när de ansvariga visar en falskt positiv och glättad inställning till uppenbart plågsamma händelser.

Bryta mönster

- introducera en liten förändring i den vanemässiga sekvensen kring problemet
- små förändringar leder till större förändringar
- en avsiktlig liten förändring leder till medveten kontroll över tidigare ”omedveten” vana

En viktig utgångspunkt är att problembeteenden vidmakthålles genom dysfunktionella interaktionsmönster; genom upprepade sekvenser av negativ interaktion. En övergripande strategi vid problemlösning blir därmed att bryta dessa mönster och införa handlingsalternativ. Tidigare i framställningen betonades vikten av att samtalsledaren leder in samtalet på gemensamma mål och på ”det önskade samspelet” för att uppnå dessa mål. Om deltagarna får inspirerande frågor på detta tema kan de sannolikt själva komma med effektiva förändringsförslag. När det bedöms lämpligt kan även samtalsledaren själv uppmana olika deltagare att pröva något nytt och annorlunda, något som i så fall preciseras i konkret form och så att det passar in i det man samtalat om. Sådana uppmaningar kan vid enstaka tillfällen även ha en lätt paradoxal karaktär, där man med en positiv motivering ber någon göra mer av ett visst problembeteende, eller göra något annorlunda som indirekt visar på dilemmat med dubbla budskap. Ett exempel kan vara att föräldrar med samarbetssvårigheter uppmanas stå för uppfostran varannan dag, medan den andre föräldern får till uppgift att notera vad som händer för att rapportera detta vid nästa möte, men utan att ingripa medan det händer. Samtidigt får barnet i uppgift av samtalsledaren att fortsätta med (eller rentav förstärka) sitt problematiska beteende ”så att föräldrarna får en chans att träna sig ordentligt”. Risken med sådana förslag är dock uppenbar – saknas den rätta stämningen kring dem kan de uppfattas kränkande och få motsatt effekt.

Ge observationsuppgifter

- be barnet/läraren/föräldern observera de tillfällen då han/hon lyckas, då det går bra, när han/hon gör något annorlunda
- ger information om framgång som kan byggas vidare på och orienterar barnet/läraren/föräldern mot framgång

Denna typ av förslag är mycket användbara som en sorts standarduppgifter. Ett exempel på uppgift till ett barn kan vara: ”Till nästa gång vi ses vill jag att du observerar, så att du kan berätta det sen här för oss, vad som händer i ditt klassrum/din familj som du vill ska fortsätta hända.” Till föräldrar/lärare: ”Jag vill att ni till nästa gång ska vara extra observanta på om han/hon visar lite mer ansvarsfullt beteende (eller annat ”undantag-från-problembeteende”). Jag är intresserad av minsta lilla tecken så att vi hittar något som vi kan bygga på tillsammans. Som

framgått uppmanar samtalsledaren till positiva observationer, vilket tänks öka möjligheten till att positivt beteende uppmärksammans till skillnad från det negativa som brukar observeras och fokuseras. Tanken är även att frammana positivt beteende genom den ”självuppfyllande profetian” – i det här fallet de positiva förväntningarnas makt.

Praktisera det som lyckas, det som fungerar

- gör mer av det som fungerar – bygg på undantag eller förändring som redan ägt rum
- praktisera små steg som är del av lösningsbilden

Denna typ av uppgifter ges lämpligen efter det att samtalsledaren har ställt noggranna resurs- och positiva undantags-frågor, mirakelfrågor, eller skalfrågor där den tillfrågade tydligt har angett vad som kommer att vara annorlunda efter nästa positiva steg på skalan. Uppmaningen från samtalsledaren blir då att den tillfrågade väljer att praktisera mer av något som redan är positivt till nästa gång, eller att praktisera en mindre del av ”mirakelsituationen”.

Ge låtsas uppgifter

- elev/lärare/förälder får i uppgift agera som om miraklet/ lösningen/målet redan har uppnåtts
- underlättar för dem att bete sig annorlunda och för att leta efter skillnader, tillför lite humor

Här bygger uppgiften på mål- och mirakelfrågor. När det står klart vad deltagarna önskar sig av sig själva och varandra kan de uppmanas låtsas att detta mirakel sker under ett visst antal dagar till nästa möte, och de kan exempelvis var för sig kasta krona och klave på morgonen för att bestämma om det ska bli en mirakeldag eller ej. De uppmanas samtidigt att inte uppge för varandra när de låtsas, utan berätta för varandra vad som hänt först vid följande möte. I klasen kan eleverna få låtsas att en slumpmässigt dragen klasskamrat är deras bästis under hela veckan, etc.

Gör något annorlunda

- introducera ett element av oförutsägbarhet
- när allt annat misslyckas, gör något annorlunda

Denna typ av strategier är en variant på det som tidigare sagts om att bryta mönster, men här mer riktat till den enskildes hanteringssätt av en viss situation.

Personen ifråga uppmanas överge strategier som uppenbarligen inte fungerar och/eller att helt enkelt pröva något nytt och oförutsägbart. Det skapas då möjligheter till en successivt långtgående förändring både genom egna och andras reaktioner på det nya beteendet. Om en förälder exempelvis har tjatat och skällt på sin son och detta inte hjälper, utan bara leder till ”more of the same”, mer av samma problembeteende, kan de uppmanas att helt enkelt bara ”backa av” en period och avstå från sina gamla välkända men ineffektiva reaktioner.

Andra verksamhetsformer i förhållande till modellen

Traditionellt har skolpsykologverksamheten utmärkts av psykometriska bedömningar av eleverna, särskilt av sk nivåbedömningar utifrån några vanligt förekommande tester, exempelvis WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children). Testresultat tänks bl a svara på frågan om vilken kravnivå, och skol-/klassplacering, som är den lämpligaste. Det leder för långt att här analysera de vetenskapliga vanskligheter som finns med intelligensbedömningar, eller av makten i de självuppfyllande profetior som kan bli följden av stämplande omdömen (se exempelvis Rosenthal & Jacobson, 1992). Jag vill dock framhålla några viktiga skillnader i grundsyn mellan psykometrisk och interaktionell modell, som med hjälp av Durrant (1995, s. 27) kan sammanfattas på följande sätt (i min fria översättning):

Psykologisk bedömning, traditionell utredning

1. antar att psykologiska och emotionella kvaliteter existerar som mätbara enheter
2. relaterar till något standardiserat eller normativt kriterium för att bestämma hälsa och funktionalitet
3. genom att mäta en persons karaktäristika exkluderas vanligtvis andra från analysen
4. söker bedömningsinformation som en bas för att planera interventioner – bedömningen identifierar brister och svagheter, som interventionen försöker förändra eller bota/avhjälpa

Interaktionell modell

1. antar att beteendets och känslans mening (betydelse, innebörd) är relativ
2. antar att psykologiska och emotionella karaktäristika är lika mycket en produkt av observatörens tolkning eller bedömning
3. söker inkludera andras responser i analysen
4. föreslår att interventionen inte behöver relateras direkt till problemet
5. försöker bygga på styrkor och resurser snarare än att reparera brister

Den psykolog som vill försöka kombinera testning med arbete utifrån interaktionell modell behöver reflektera över dessa skillnader. Det interaktionella perspektivet innebär en mångpartiskhet med medvetenhet om flera parters delaktighet utifrån olika positioner vis à vi både ”problem och system”. Det gäller då att inte ”huvudstupa kasta sig in i” någon testning på någons begäran angående någon annan. Utifrån aktuella frågeställningar görs istället en flerpartisk bedömning som inkluderar både individ- och samspelsaspekter, med öppenhet inför olika metoder för datainsamling; samtal, intervju, observation, etc.

Det är sällan någon enskild elev som begär testning, och en psykolog som förhåller sig mångpartisk tar inte ställning till vem som är ”fallet” och som därmed på något självklart sätt är i behov av testning. (Det kanske skulle vara föräldern eller läraren istället?) Samtidigt är eleverna målgrupp för grundskoleverksamhet, och parterna kan i denna bemärkelse inte behandlas lika. Mångpartiskheten ligger delvis på ett annat plan. Eleverna utsätts ständigt för prov av olika slag, mestadels kunskapsprov utförda av lärare, men det kan ändå sägas vara en naturlig del av skolverksamheten med testliknande bedömningar. Barnet kan säkert också uppfatta nivåbedömningen som en trevlig sysselsättning, även om resultaten många gånger tycks vara svårförmedlade och verka mystifierande inför både föräldrar, barn och lärare. Ska testinformation inte leda till ensidighet och överfokus på barnet bör den dock byggas in som en *del i en helhet* tillsammans med annan väsentlig information, samt användas på ett *resurs-, mål- och lösningsinriktat* sätt. Samspelsperspektivet kring och med minderåriga barn och ungdomar måste ofta aktivt stärkas, eftersom risken är mycket stor att allt observationsfokus läggs på barns bristfälliga beteende istället för på vuxnas bemötande och hanteringssätt. Testningar tar även ofta en stor del av den tjänstetid som finns tillgänglig för ett ärende, och som kan sparas till gagn för själva problemlösningen om man arbetar utifrån ett mer förutsättningslöst och mångfaktoriellt sätt att se på datainsamling.

KAPITEL 7

Konsultationsmodellen i praktiken

Sammanfattning av modellens huvudprinciper

I detta kapitel sammanfattas konsultationsmodellen med hjälp av den *samspelsmatris för problemupplösning*, som presenterades i föregående kapitel. Här har den vidareutvecklats med ett antal nyckelord i varje ruta för att i överblickbar form referera det mest väsentliga från modellen som helhet (Figur 9). Därefter illustreras modellen med en specialpedagogisk praktikuppgift som utförts enligt dess huvudprinciper.

	Nuläge Problem	Nuläge Resurser	Framtid Mål, delmål och önskat samspel	Framtid Handlingsplan med uppföljning och utvärdering
Individ-perspektiv P(ersonal) B(arn) F(örälder)	1 Beskriv, precisera, Prioritera: Det som bör förändras	3 Beskriv: Framsteg Positiva undantag Övrigt positivt Möjligheter	5 Beskriv, precisera, Prioritera: Mål och delmål	7 Vad behövs? Vem gör vad fr o m imorgon? Uppgifter till nästa gång
Samspels-perspektiv P - P - B B - B F - B	2 Övriga berörda Samspelet Förhållnings- och hanteringssätt Stressmönster Etik Stresskällor	4 Övriga berörda Samspelet Förhållnings- och hanteringssätt Framsteg Undantag Övrigt positivt Möjligheter	6 Gemensam grund Samverkans-former Förhållnings- och hanterings-sätt	8 När, var, hur, vilka? Hur har det gått? Hur gå vidare?

Figur 9. Modellsammanfattning i en samspelsmatris för problem(upp-)lösning.

Med hjälp av matrisens informationskategorier kan konsultationsprocessen som helhet förtydligas och värderas, och enskilda samtal planeras, genomföras och utvärderas. Olika idéer och tekniker kan successivt integreras till en fungerande helhet. Implicit finns bl a följande frågor: Om *vad* och *hur* samtalar/samspelar man (verbalt och icke-verbalt)? Hur beskrivs/klassificeras problemet? Hur länge? Fokuseras den enskilde individen och/eller samspelet? Går man direkt från ”problemprat” till lösningsförslag eller talar man om resurser och mål innan man kommer med lösningar? Vilka samspelsanalyser görs? Är berörda parter (direkt eller indirekt) delaktiga i lösningsprocessen beträffande både problem, resurser, mål och lösningar? Vågar man tala öppet och konkret om vad man önskar sig av varandra? Vilka andra typer av information bör insamlas? Vilka sätt att samtala, inhämta och bearbeta information verkar löna sig bättre eller sämre för varaktiga lösningar?

Det görs med nödvändighet ett visst våld på en naturlig verklighet genom det pedagogiska konstgreppet att analysera och klassificera ett så komplext mellanmänskligt händelseförlopp som redan ett 30 minuters samtal med fyra-sex personer ofta är. Efter analysen måste man kunna agera spontant igen, med känsla för helheten i processen. Matrisen bör därför ”sitta i ryggmärgen” så att man flexibelt kan välja de principer och tekniker som har bäst passform. Även om det finns en viss naturlig gång från problem till handlingsplan, som siffrorna 1-8 i Figur 9 antyder, så kan man i princip börja lösningsprocessen i vilken matrisruta som helst. Man kan även variera fokus och djup inom och mellan rutorna. Det väsentliga är att skapa en kreativ och hoppingivande stämning med minskad risk att fastna i negativt fastlåsande formuleringar om enskilda individer.

Matrisen är generaliserbar till olika frågeställningar och personkombinationer: för enskild elevs situation, hel klass, föräldramöten, resursteamarbete samt utvecklingsprocesser på övergripande skolnivå, där utvecklingsplaner görs upp tillsammans med många personer samtidigt. Den kan även fungera som struktur för andra typer av datainsamling – vid observationer ute på fältet, vid intervju- och enkätkonstruktion, vid kommunikation i samband med testningar eller skolprov, samt även vid skriftlig redovisning och dokumentation av uppdrag. Vid ”behandling av större system” kan alla berörda personer sällan vara med samtidigt utan de får låta sig representeras i det aktiva arbetet. Personlig information kan även ges enskilt eller i grupp med hjälp av enkäter eller annan datainsamling som komplettering till lösningsprocessen. Utifrån problem och frågeställningar avgörs vilka typer av samspel och datainsamling som är mest relevanta.

Informationssorteringen enligt matrisen ”matchar” i viss mån den traditionella diagnos- och behandlingsprocessen, isynnerhet när det gäller enskilda personer. Informationsutbytet enligt de fyra-sex första ”rutorna” kan således betraktas som mera *utredande/bedömande*. Informationen utifrån de två sista rutorna kan anses vara mera *åtgärdsplanerande* och *utvärderande*. Denna ”utred-

ning och åtgärdsplanering" skiljer sig dock på avgörande punkter från sedvanlig psykologisk eller medicinskt-psykiatrisk individualdiagnostik. 1) Dels sätts individens tanke-, känslo- och handlingsmönster *i direkt relation* till samspelet med och mellan viktiga andra personer. 2) Dels görs problembeskrivningar företrädesvis av berörda parter själva. 3) Dels kompletteras problembeskrivningar med minst lika tydlig "utredning" av resurser och mål. 4) Slutligen görs berörda parter delaktiga i planering och genomförande av "åtgärder". Experten får gärna komma med förslag, kommentarer, omformuleringar, etc, men på ett sådant sätt att dessa har "passform" för övriga deltagare. Detta är sammantaget helt avgörande skillnader jämfört med exempelvis traditionell DSM-diagnostik (American Psychiatric Association, 1995) med dess klassificeringssystem som genomgående baseras på en experts bedömningar och beskrivningar av individuella brister. Behövs kompletterande medicinska, eller andra, undersökningar så integreras sådana data med övrig information. De har dock i denna modell inget självklart företräde framför andra former av datainsamling. Här följer nu en sammanfattande genomgång utifrån nyckelorden för varje matrisruta.

Nuläge – problem ur individ- och samspelsperspektiv (Figur 9: 1-2)

Beskriv, precisera och prioritera det som bör förändras

Begreppet "problem" används i bemärkelsen att en eller flera personer uttrycker behov av hjälp med någon eller något som inte fungerar tillfredställande; något som behöver förändras eller vidareutvecklas. En problemsituation är ofta den självklara men ej nödvändiga utgångspunkten för specialistkonsultation. Matrisen kan även användas vid situationer som inte definierats om problematiska, men där man vill vidareutveckla verksamheten för barnens bästa. I vilketdera fallet behöver utgångsläget beskrivas, preciseras och teman för det fortsatta arbetet prioriteras. Detta sker utifrån ett pragmatiskt förhållningssätt, där det gäller att "ge den enklast möjliga sammanfattningen av problemens utveckling och vidmakthållande som krävs för att hitta ett effektivt sätt att intervenera" (jämför kapitel 2, "Sammanfattning av den strategiska korttidsterapin"). Centralt i arbetet är att nå bästa möjliga resultat på relativt kort tid, med ambitionen att vidareutveckla de förhållningssätt och tekniker som visar sig fungera för barnets (och helst även övriga parters) bästa. "Problemet är problemet" (enligt följdsats 2 i kapitel 4). Var och en är fri att formulera det utifrån sina subjektiva upplevelser, där ju uppfattningarna av en situation kan skilja sig mycket från individ till individ.

Övriga berörda, samspelet, förhållnings- och hanteringssätt, stressmönster, etik och stresskällor

I matrisens samspelsrutor aktualiseras steg I i modellen med dess grundantaganden angående de vuxnas betydelse för barn och ungas hälsa och utveckling (kapitel 4). Problemsynen vidgas och omformuleras till att omfatta samspel mellan berörda parter. Aktiv ställning tages till vilka som bör finnas med i den fortsatta processen utifrån vilka som ingår i barnets naturliga system och utifrån vilka som har huvudansvaret för det aktuella barnet/ungdomen. Även det egna mandatet för att påta sig uppdraget klargörs. När deltagarna träffas fördjupas samspelsperspektivet. De vuxnas förhållningssätt gentemot barnet i tanke, känsla, ord och handling beskrivs i konkreta termer (”videofilmsliknade” beskrivningar) med syftet att medvetandegöra sig om vad som fungerar bättre eller sämre i förhållande till barns problembeteenden och allmänna utveckling. Stressmönster, etiska aspekter och stresskällor uppmärksammas men på ett ickefördömande sätt. Specialisten eftersträvar att bryta ofruktsamma attack-försvarsmönster eller andra ”dödlägen” (kapitel 4, ”Problemsamspel – triadiska obalansmönster mellan vuxna och barn”), bl a genom att upprätthålla det mångpartiska, resurs-, mål- och lösningsorienterade förhållningssätt som beskrevs i kapitel 6.

Nuläge – resurser ur individ- och samspelsperspektiv (Figur 9: 3-4)

Beskriv framsteg, positiva undantag, övrigt positivt, möjligheter

I nästa matriskolumn betonas resursperspektivet. Framsteg som redan gjorts, undantagstillfällen när problemet inte framträder alls, eller i mindre allvarlig form, samt annat som fungerar bra, beskrivs minst lika ingående som problemen. Positiv information som kan förmedlas om barnet och om övriga deltagare tenderar att öka ”tro, hopp och kärlek” och därmed chansen att skapa ett kreativt förändringsklimat. Om det är svårt att finna genuina komplimanger i ett pressat läge gäller det för samtalsledaren att uppmana deltagarna fantisera om hur de tror att hon/han i bästa fall *skulle kunna* vara för att försöka mobilisera även potentiella resurser och möjligheter.

Övriga berörda, samspelet, förhållnings- och hanteringssätt, framsteg, positiva undantag, övrigt positivt, möjligheter

Samtalsledaren har ett särskilt ansvar för att befria det minderåriga barnet från processer av negativt berättigande och för att skapa positiva förväntningar hos de vuxna (helst också till varandra). Samtliga personers positiva avsikter och resursframkallande förhållningssätt till barnet lyfts därför fram, valideras och vidareutvecklas, inklusive positiva undantag. Utgångspunkten är att både föräldrar och lärare *vill barnets bästa*, även om omständigheterna lett till mindre lyck-

ade förhållningssätt gentemot barnet. Alla inbjuds även att fantisera om vad olika parter *skulle kunna* bistå med i lösningsprocessen – de ännu outnyttjade resurserna och möjligheterna.

Framtid – mål, delmål och önskat samspel (Figur 9: 5-6)

Beskriv, precisera och prioritera mål och delmål

I den tredje kolumnen betonas målinriktningen, och värdet av att tala om önskemål istället för ”klagomål”. Det har ofta en överraskande och starkt positiv effekt på stämningen och innehållet i ett samtal när man kan börja tala i termer av hur det skulle vara istället. Ju öppnare målfrågor desto bättre. De kan gärna ställas i form av hur det skulle vara om ett fullständigt *mirakel* hade inträffat och allt hade blivit precis som man önskade sig, och hur berörda parter skulle märka att problemet var helt ur världen (kapitel 2, ”de Shazer och den lösningsfokuserade terapin”). I ”mål-samspråk” aktiveras kreativitet och resurser. Det är betydligt mera sannolikt att människor reagera positivt på varandras önskemål än på varandras klagomål (anklagelser). De individuella målen för barnets bästa kan sättas upp både med ett längre tidperspektiv och i form av mindre delmål att starta med från och med idag. Delmålen bör vara så konkreta, begripliga och realistiska som möjligt och vara tydligt förankrade hos de huvudansvariga parterna.

Gemensam grund för samarbetet, samverkansformer, önskat förhållnings- och hanteringssätt

Redan i inledningen av ett möte mellan personal, föräldrar och barn kan en gemensam grund för samarbete formuleras i termer av ”barnets bästa”. Vid behov kan man ta stöd i alla de officiella dokument där principen om samarbete mellan hem och skola framhävs med kraft. Denna princip gäller inte minst när stora svårigheter uppstått. Samtalsledaren har ett särskilt ansvar för att detta önskade samspel konkretiseras, gärna i så realistiska (videofilmsliknande) termer som möjligt. Vid frågan om *vad som behövs* för att uppnå de uppsatta individmålen antyder samtalsdeltagarna ofta spontant olika önskvärda samverkans- och kommunikationsmönster. Det är en konst som samtalsledare att ”höra”, fånga upp och förstärka sådana kommentarer. Oftast behöver samtalsledaren även mera aktivt begära att de vuxna ska tydliggöra sig angående vad de önskar sig av varandra i bemötandet av barnet, och detta innebär med stor sannolikhet att beträda känsliga områden.

Föräldrar och lärare har mycket skilda positioner i förhållande till barnet, och det är inte meningen att bedriva någon familjeterapi i skolan. Samtidigt är det en central tanke i denna modell att *specialisten i närmiljön* ska våga ge sig in i

frågor om både *föräldraskap och lärar-elevsamspel*. Därigenom utnyttjas de naturliga sammanhang som underlättar för varaktiga förändringar i de socioemotionella processerna med och kring barnet. Genom att våga föra en öppen dialog om vad föräldrar respektive lärare kan göra annorlunda i sin kontakt med barnet, var och en på sin ”planhalva”, behöver man oftast inte ”bolla” barn och föräldrar till samhällets övriga hjälpinstanser (jämför avsnitt om den tilltagande psykiatriseringen i kapitel 1). Därigenom kan såväl personligt lidande som extra kostnader för samhället ofta besparas. Dessa instanser befinner sig vanligtvis mycket längre från barnens vardagsverklighet, och det kan visa sig avsevärt svårare att åstadkomma den önskade förändringen där än på ”hemmaplan”.

Samspelsperspektivet är bio-psyko-socialt. Förbättrad kommunikation och interaktion mellan de vuxna och barnen tänks förbättra även fysiologiska skeenden och eventuella dysfunktioner. Långa problemdiskussioner av typen ”hjärnskada eller icke-hjärnskada” (av den typ som ändå sällan kan beläggas vederhäftigt) behöver med detta synsätt oftast inte bli någon huvudfråga. Huvudsaken blir istället hur de vuxna på bästa sätt ska kunna bemöta barnets beteendemönster, och hur de ska kunna samverka optimalt i förhållande till barnets bästa (önskat samspel). Ju mer samtalsledaren har medvetandegjort och utvecklat sin egen kunskap om vad som kan tänkas gagna barn och unga, ju mer rustad är hon/han för att kunna förstå och vidareutveckla samspelet mellan och med signifikanta andra. Men även den mindre erfarne kan ofta underlätta för viktiga förändringar redan utifrån en ”grundkurs” i ämnet.

Framtid – handlingsplan med uppföljning och utvärdering (Figur 9: 7-8)

Vad behövs och vem gör vad fr o m imorgon? Uppgifter till nästa gång

I Lgr-80 (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 54) infördes begreppet *Åtgärdsprogram* i samband med enskild elevs problem, och detta ”…bör utarbetas av skola, elev och föräldrar tillsammans ...”. Begreppet har sedan fortsatt att användas i offentliga dokument. I den här modellen används istället ordet *handlingsplan* som ett mindre myndighetsbetonat ord. Ofta uppstår en naturlig övergång till formulerandet av en sådan plan när man tydliggjort önskvärda samspelsformer i föregående skede av samtalet. Parterna kan då ta ställning till vad som skulle kunna vara de första realistiskt genomförbara stegen i riktning mot de önskade förändringarna. *Var och en* får uppgifter att utföra tills nästa gång man träffas. På detta sätt aktiveras alla deltagare utifrån sin position i samspelet, och det mesta av problemlösningen kan dessutom ske utanför samtalsrummet i sitt naturliga sammanhang. Planen utformas lämpligen som ett *skriftligt* kontrakt, åtminstone vid de första mötena, så att alla minns vad som överenskommits, och blir samtidigt

den naturliga avrundningen av, och bekräftelsen på, mötet. För kontraktets utformning och rubriker, se exempel Tabell 1 i kapitel 6.

Handlingsplaner kan göras för personal-föräldrar-barn, för hel klass, för ett arbetslag, eller ett större arbetsområde, beroende på vad man tycker behövs för att komma från den aktuella till den önskade situationen. En och samma plan kan omfatta pedagogisk utveckling för personalen och utveckling av föräldraskapet för föräldrarna. Barn och unga bör själva vara med i väsentliga skeden av processen och få egna uppgifter att utföra. Handlingsplaner kan även utgöra underlag för en individualiserad planering av *alla* elevers vidareutveckling, bl a vid de obligatoriska utvecklingssamtalen.

Den skriftliga planen är dock bara ett tillfälligt arbetsinstrument, som måste följas upp och förnyas i en fortlöpande process. Under en pågående problemlösnings- eller utvecklingsprocess kommer oftast flera olika planer att formuleras, skriftligt eller muntligt, och revideras i förhållande till ursprungsplanen. Dessa bör inte vara dokument som följer eleven i livet, utan vanligtvis endast finnas till för de direkt berörda parterna. Några formella dokumentationsregler finns ej (enligt Skolverkets personal som jag varit i muntlig kontakt med). Berörda parters integritet skyddas genom sekretesslagen, och för skolan väsentliga tolkningar hänvisas till Svenska kommunförbundet (1998). Vid behov av informationsförmedling till utomstående måste berörda parter noga upplysas om, och deltaga i beslut angående, vem som får ta del av skriftliga dokument. De behöver också veta hur dokumenten kommer att förvaras eller förstöras (när?) efter det att konsultationsprocessen är genomförd.

Uppföljning och utvärdering, när, var, hur, vilka? Hur har det gått? Hur gå vidare?

I handlingsplanen ingår att skriva in när, var, hur och med vilka som arbetet ska utvärderas (Tabell 1). Varje nytt möte utgår på ett naturligt sätt från hur det har gått sen sist, samt mynnar ut i hur man kan tänkas gå vidare. Utvärdering bör även ske på lite längre sikt, kanske i någon enklare intervju- eller enkätform där alla parter får ta ställnig till hur resultatet blivit, vad man tror lett i positiv respektive negativ riktning, samt vad som eventuellt skulle behövas därutöver. Systematiska erfarenheter bör tillvaratas inom resursteamet för preventiva åtgärder på mer övergripande plan, samt för en aktiv vidareutveckling av elevvårds- och problemlösningsarbetet.

Specialpedagogiskt praktikfall

I följande avsnitt illustreras matrisen/modellen med ett praktikuppdrag som utfördes under ht 97, samt redovisades skriftligt utifrån modellens huvudrubriker enligt Figur 9, av en blivande specialpedagog efter en kortare undervisning i modellen (en heldag med undertecknad i juni 97, som inkluderade en skriftlig instruktion, samt viss kompletterande undervisning och instruktioner från ordinarie kursledare). Syftet är främst att tydliggöra modellanvändningen, men inte bara fiktivt utan med hjälp av ett autentiskt och någorlunda aktuellt skolproblem. Personen ifråga gick på sk distansutbildning, vilket innebar att hon kunde praktisera modellen på en verklig elevsituation, och hon ingick inte i avhandlingens undersökningsgrupp. Uppdragsbeskrivningen utgår från den studerandes egna formuleringar, men med en viss omstrukturering och redigering för läsbarhetens skull. ”Jaget” i texten är alltså specialpedagogens.

Kort faktabakgrund

Berörda parter. Eleven Anna, tio år, årskurs 4, Annas föräldrar, nuvarande klasslärare, klasskamrater och speciallärare. Hemma finns biologisk mamma och pappa och en yngre syster (7 år). Familjen bor i villa inne i det samhälle där Anna går i skolan. Båda föräldrarna har arbete, pappan har arbetat på samma ställe i många år, medan mamman har varit periodvis arbetslös och hon har nyligen börjat på ett nytt arbete som pedagog i en av kommunens skolor. Mamman har också i perioder varit mycket sjuk, och det har inneburit täta och ibland långvariga sjukhusvistelser för henne. Pappan har då haft hand om barnen. Anna har gått de tre första skolåren på denna skola, med en och samma klasslärare som hon själv och föräldrarna har haft en ganska dålig kontakt med. Lågstadieläraren har upplevt Anna och hennes familj som gnälliga, besvärliga och med stora krav. Föräldrarna menar att läraren har särbehandlat Anna på ett negativt sätt. Inget egentligt lösningsförsök har dock gjorts ifråga om detta, utan problemen har bara funnits där och genomsyrat vardagen för berörda parter. Nu har Anna just börjat i klass fyra och fått en ny kvinnlig klasslärare – Gunnel. Klasskamraterna är desamma som under föregående år, medan klassrummet är nytt för året och finns i en ny byggnad men på samma skolgård. Ingen kontakt har ännu tagits mellan klasslärare och föräldrar och de känner inte varandra.

Uppdraget. Två veckor efter läsårets start bryter mamman en morgon ihop på sitt arbete. Gråtande berättar hon för sina nya arbetskamrater att Anna är mobbad i skolan och att klasskamrater och ny klasslärare redan fallit in i det ”gamla” mönstret från föregående år, så att Anna återigen mår mycket dåligt i skolan. Utlösande orsak är att mamman på morgonen när hon lämnat Anna i skolan, sett

en av Annas kamrater ge Anna en hård knuff och sedan lämnat henne gråtande på marken. Ingen av de andra eleverna som såg händelsen verkade bry sig om det inträffade. Mamman ingrep ej vid tillfället, utan åkte direkt till arbetet. Specialpedagogen på Annas skola, kom rakt in i problemet då hon just den aktuella morgonen besökte mammans arbetsplats, i ett annat ärende och omgående kontaktades av mamman, vilket resulterade i att det första samtalet hölls redan samma dag. Klassläraren och kamraterna blev sedan också involverade i problemlösningen.

Antal möten, deltagare och sammanfattning av mötesinnehåll

1) 970820 *Specialpedagog, mamma Inga.* **Handlingsplan 1**, se Tabell 2, nedan.

2) 970821 *Specialpedagog och klasslärare.* Informerar om Annas och hennes föräldrars oro. Klassläraren ger sin syn på saken. Telefonkontakt med föräldrarna tas samma kväll av klasslärare och de bestämmer tid för en träff.

3) 970828 *Klasslärare och föräldrar.* Föräldrarna berättar direkt för klassläraren om sina och Annas farhågor.

4) 970903 *Specialpedagog och föräldrar.* Föregående handlingsplan utvärderas. Känns problemet fortfarande lika akut? Nej! Behövs jag fortfarande som förbindelselänk? Nej, föräldrarna upplever att de kan vända sig direkt till klassläraren i fortsättningen, om problem uppstår.

5) 971001 *Specialpedagog, klasslärare, föräldrar och Anna.* Alla träffas för avslutande kollationering. Hur kan vi ytterligare öka Annas trygghet? **Handlingsplan 5**, se Tabell 3, nedan.

6) 971008 *Föräldramöte.* Information om att ökad ”vi - känsla” önskas i klassen och om hur klassen ska arbeta för att nå detta. Vad kan föräldrarna göra?

Ärendebeskrivningen i följande avsnitt utgår från det första mötet mellan specialpedagogen och mamma Inga och följer matrisens huvudkategorier (Figur 9).

Nuläge – problem ur individ- och samspelsperspektiv (Figur 9: 1-2)

Individperspektiv. Enligt mamma upplever Anna problem med kamratskapet i skolan och på fritiden. Hon känner sig orolig och osäker inför den nya klassläraren. Mamman kommer gång på gång i samtalet in på sin egen skoltid, som hon upplevde som en mycket jobbig tid i sitt liv. Hon kände sig själv mobbad som barn och upplever att hon har stora ärr i själen på grund av detta. Mamma

och Anna har negativa förväntningar på skolan, något som den nuvarande klassläraren inte är medveten om. Risk finns att dessa förväntningar blir en självuppfyllande profetia. Kontakt bör etableras snarast mellan föräldrar och den nuvarande klassläraren.

Föräldra-personal-barnsamspel. Mamma upplever att Anna behandlas mycket negativt av sina kamrater i skolan. Hon har inte någon riktig vän och känner sig utanför de andras kamratskap. Detta tycker mamman har underblåsts av den föregående läraren genom att denna pekat ut Anna på ett negativt sätt. Läraren har gett skilda direktiv och regler beträffande hur hon förväntar sig att Anna ska uppträda i skolan, respektive hur hon förväntar sig att övriga elever ska uppträda. Som anledning har läraren angivit att Anna är så långsam att hon inte kan förväntas klara samma regler som övriga elever. Detta har gjort Anna mycket känslig, ledsen och upprörd vilket hon visat när hon kommit hem från skolan. Mamman är mycket ledsen och besviken på den förra läraren. Problemet med att Anna känner sig utanför kamratskapet finns också på fritiden. Mamman hade hoppats mycket på stadieövergången – klasslärarbytet – och nu tycker hon sig redan se förhoppningarna grusas, vilket gör henne ängslig och ledsen. Mamman berättar att Anna någon dag tidigare, då hon uppträtt högljutt, fått en tillsägelse av nuvarande klasslärare i (som Anna uppfattade det) skarpa ordalag. Detta var Anna mycket ledsen över då hon kom hem från skolan och mamman har nu farhågor att den nuvarande läraren övertagit den förra klasslärarens (enligt mamman) negativa bild av Anna. Negativa förväntningar och osäkerhet finns således från föräldrar och Anna gentemot den nya klassläraren. De talar i denna triangel *om* varandra, istället för *till* varandra.

Personal-barnsamspel. En eventuell risk finns för överföring av negativa värderingar mellan lärarna beräffande barnet och föräldrarna.

Barnsamspel. Anna upplever relationsproblem mellan sig själv och de övriga flickorna i klassen, vilket gör att hon känner sig ensam. Det finns en grupp mycket styrande flickor i klassen och den gruppen vill Anna helst tillhöra.

Föräldra-barnsamspel. Relationen påverkas i hög grad av ett ständigt fokuserande på Annas ”tillkortakommanden” i kamratrelationerna och i relationen lärare - elev. Finns det plats för Anna själv? (Inte bara plats för hennes problem?) Finns det plats för föräldern själv? Föräldrarelationen genomsyras av ständig fokusering på Annas problem med diskussioner och gräl om hur de ska försöka hjälpa henne. Mamman vill, i mycket högre grad än pappan, agera och söka hjälp utifrån. Minsta händelse upplevs som ett stort hot och kan uppta timmar av föräldrarnas tid och energi. Finns det andra problem som familjen slipper sätta i fokus genom att bibehålla detta mönster? Vilka andra stresskällor har funnits och finns for närvarande? Mammans sjukdomsperioder och frånvaro från hemmet? Mammans nya arbete?

Nuläge - resurser ur individ- och samspelsperspektiv (Figur 9: 3-4)

Individperspektiv. Anna är enligt mamman en lite drömmande, mycket snäll och omtänksam tjej. Detta är sidor hos Anna som mamman uppskattar och vill att hon ska behålla. Anna är mycket framgångsrik i skolarbetet och har lätt för att lära. Anna går gärna till skolan. Anna upplever det som mycket positivt att få beröm i skolan, då kan hon känna sig glad länge efteråt. Anna fungerar särskilt bra i skolan då hon får arbeta med skapande aktiviteter, något hon är mycket duktig på. Mamman är mycket glad för sitt nya arbete och tror att hon kommer att trivas bra på den nya arbetsplatsen. En av de nya kollegorna är en gammal barndomskamrat som hon upplever som en riktig vän.

Föräldra-personal-barnsamspel. Mamman bryr sig om Anna och hur hon mår. Pappan bryr sig om Anna och hur hon mår. Övriga berörda är naturligtvis klassläraren och Annas kamrater. Klassläraren är dock i detta skede inte medveten om problematiken. Föräldrarna tror att den nuvarande klassläraren i grund och botten är en bra person och lärare. Mamman tror att Anna skulle kunna fungera bra i klassen om hon får förtroende för klassläraren. Klasslärarbytet är alltså en positiv faktor. Med den förkunskap jag, som specialpedagog vid den berörda skolan, har om Annas nuvarande klasslärare så ser jag stora möjligheter att bygga en fungerande relation mellan både lärare-elev och lärare-föräldrar. På sikt borde detta kunna öppna upp för bättre fungerande övriga relationer. Aven kamratskapet påverkas ju av vilken syn klassläraren har på detta och hur klassen arbetar med detta. Positivt är också att Anna faktiskt är aktiv och leker i skolan och på flitiden, även om hon själv upplever att det är ”fel” kamrater och därför får en känsla av ensamhet. Kan en ökad självkänsla och självförtroende bidra till att Anna känner att hennes nuvarande kamratrelationer faktiskt duger? Viktigast att ta vara på i detta läge anser jag vara att påvisa de kamratrelationer som faktiskt fungerar och lyfta fram dem. Mamman upplever en begynnande bra kontakt med sina nya arbetskamrater.

Framtid – mål, delmål och önskat samspel (Figur 9: 5-6)

Individperspektiv. Anna ska känna trygghet och tillit inför sin nya klasslärare.

Föräldra-personal-barnsamspel. Föräldrarna och klassläraren ska etablera och förhoppningsvis få en god kontakt. Personalen behöver påverka kamratrelationerna och Annas syn på dessa i positiv riktning.

Personal-barnsamspel. Specialpedagogen (jag) tar inom två dagar kontakt med klassläraren och ger en första information om problematiken, för att hon direkt ska bli medveten om att Annas osäkerhet och ta hänsyn till denna. Därefter etableras snarast kontakt mellan klasslärare och föräldrar.

Föräldra-barnsamspel. Mamman ska försöka ha is i magen de två följande veckorna. Detta innebär att hon ska låta bli att bombardera Anna med frågor om hur skoldagen har varit och istället försöka hålla sig neutral ifråga om den nya klassläraren. Mamma och pappa ska försöka stötta varandra i det nya förhållningssättet.

Handlingsplaner för Anna vid första och femte mötet (Figur 9: 7)

I Tabell 2 och Tabell 3 redovisas de två autentiska handlingsplaner från första respektive femte mötet, vilka bifogades till praktikuppgiften (jämför mötesöversikten ovan, samt kapitel 6, Tabell 1)

Tabell 2. *Handlingsplan från första mötet mellan specialpedagog och mamma*

Datum 970820 **Närvarande** Specialpedagog, mamma Inga

Kort bakgrund
Inga är orolig för sin dotter Annas skull. Anna känner sig ensam i skolan och osäker inför sin nya klasslärare.

Det som fungerar bra/bättre
Anna har inte några problem i inlärningssituationerna.
Anna och hennes föräldrar är, i grund och botten, positiva till klasslärarbytet.

Det som behöver förändras/vidareutvecklas
Anna behöver få känna en större trygghet i skolan.

Önskad situation: delmål – mål
Anna och hennes föräldrar ska få en bra kontakt med den nya klassläraren.
Anna ska få en bra kontakt med sina kamrater.

Handlingsplan: Vem gör vad?
Specialpedagog: Kontaktar klassläraren och informerar om Anna. Påskyndar kontakt klasslärare - föräldrar.
Föräldrar: Försöker ha ”is i magen” beträffande Annas oro de två följande veckorna.

Uppföljning och utvärdering: När, var, hur, med vilka?
Samtal specialpedagog - föräldrar onsdagen 3/9 18.00.

Tabell 3. *Handlingsplan från femte mötet mellan specialpedagog, klasslärare, föräldrar och Anna*

Datum 971001 Närvarande Specialpedagog, klasslärare, föräldrar, Anna

Kort bakgrund
Anna och hennes föräldrar har känt sig oroliga angående Annas relationer med klasslärare och kamrater inför stadieövergången till åk 4.

Det som fungerar bra/bättre
Anna, föräldrarna och klassläraren har fått en bra kontakt.
Lugnare hemma.
Anna känner sig tryggare i skolan.

Det som behöver förändras/vidareutvecklas
Kamratrelationerna mellan flickorna i klassen behöver bearbetas - förbättras.

Önskad situation: delmål – mål
Flickorna ska få en större vi-känsla.

Handlingsplan: Vem gör vad?
Klassläraren arbetar med relationer och värderingsövningar regelbundet varje vecka resten av terminen.
Föräldrar informeras - diskuterar.
Föräldramöte.

Uppföljning och utvärdering: När, var, hur, med vilka?
Utvärdering vid terminsslut av klasslärare, föräldrar och elev.

Sammanfattande utvärdering, specialpedagogens egen (Figur 9:8)

Individperspektiv – positiva förändringar

Anna är lugnare hemma och verkar ej så orolig längre. Anna känner sig tryggare med sin lärare och i klassrumssituationen. Hon säger att ”fröken är snäll”. Föräldrarna känner sig lugnare. Klassläraren är glad över att Anna verkar finna sig till rätta.

Samspelsperspektiv – positiva förändringar

Anna och hennes föräldrar har fatt en bra kontakt med klassläraren och kommunikationen mellan dem sker ej längre via specialpedagogen. En viss trygghet har börjat infinna sig hos Anna och hennes föräldrar på grund av detta, men toleranströskeln är nog rätt låg om något skulle inträffa vilket givetvis kan kännas

stressande för klassläraren. Föräldrarna upplever att hemförhållandena är lugnare nu och de oroliga meningsutbytena är färre.

Problem som kvarstår och mål för fortsatt arbete

Annas känslomässiga självförtroende är ganska lågt. Inom klassen finns tendenser till gruppbildning och viss osämja, främst mellan flickorna. Arbetet fortsätter med att skapa en trygg ram för Anna i skolan genom att en bra kontakt byggs upp med för henne viktiga personer. Klassen ska fortsätta arbeta med roller, relationer och värderingsövningar. Föräldrarna ska informeras om detta, för att förhoppningsvis stödja arbetet.

DEL III

Undersökning av modellens användbarhet

KAPITEL 8

Frågeställningar och metod

I avhandlingens tredje del, kapitel 8-11, redovisas den empiriska undersökningen av modellens användbarhet. I detta kapitel presenteras undersökningens huvudfrågor och underteman, samt deltagare och undersökningsmetoder. En jämförande svarsanalys för psykologer och specialpedagoger redovisas i kapitel 9, och i kapitel 10 illustreras konsultationsmodellen genom skildringar av fyra psykologuppdrag från grundskolans samtliga stadier. I kapitel 11 görs avslutande reflektioner angående modellens giltighet utifrån en analys av utsagornas giltighet, samt utifrån sex kriterier på modellens användbarhet i skolpsykologers och specialpedagogers arbete med barn i svårigheter.

Undersökningens huvudfrågor och underteman

Syftet med undersökningen var att undersöka och illustrera konsultationsmodellens användbarhet i yrkesverksamma psykologer och specialpedagogers praktik. Följande frågeområden stod i centrum:

1. *Tjänstgöringssituation*
   Vilken tjänstgöringssituation har psykologer respektive specialpedagoger?

2. *Specialistorganisation*
   Hur är den särskilda elevvårdspersonalen organiserad?

3. *Modelltillämpning*
   Hur används modellens huvudprinciper och -tekniker i respondenternas arbete?

4. *Konsekvenser för berörda parter*
   Vilka konsekvenser får arbetssättet för elever, personal och föräldrar?

5. *Skillnader vid jämförelse med tidigare arbetssätt*
   Vilka skillnader (positiva eller negativa) framkommer vid jämförelse med tidigare arbetssätt och arbetsresultat?

6. *Uppfattningar om orsakssammanhang*
   Vad tror respondenterna är de viktigaste orsakerna till positiv eller negativ förändring vid problemlösning och personlig utveckling?

7. *Värdering av olika modellaspekter*
   Vilka av modellens idéer och tekniker anses vara mest/minst användbara?

8. *Vidareutveckling*
   På vilket/vilka sätt kan modellen vidareutvecklas?

De båda första frågeområdena valdes som bakgrundsinformation, samt för att få veta hur många av pedagogerna som hade aktuell tjänst som specialpedagog och huruvida de hade särskild tjänstgöringstid för konsultativa arbetsuppgifter. Övriga sex områden valdes med målsättningen att på ett allsidigt sätt undersöka modellens användbarhet. I Tabell 4 har dessa övergripande frågeområden brutits ner till ett antal underteman som utgjorde struktur i ett frågeschema i en enkät- och intervjuundersökning. Samtliga frågor som tillämpades i undersökningen återges ordagrant för varje frågeområde och undertema i den samlade svarsredovisningen i Appendix A. Se även vidare i avsnittet ”Undersökningsmetoder och genomförande”.

Tabell 4. *Åtta frågeområden med tillhörande underteman*

Frågeområden/teman	Underteman
1. Tjänstgöringssituation	Psykologtjänstgöring Specialpedagogtjänstgöring
2. Specialistorganisation	Teamtillhörighet Samarbetsvärdering
3. Modelltillämpning	Teamanvändning av modellen Samtal per månad Samtal per ärende Initiativtagare Problemformuleringar Personkombinationer Modellanvändning i samtal Annan tillämpning Andra arbetssätt Illustration av arbetssättet – fyra psykologuppdrag
4. Konsekvenser för berörda parter	Skillnader för elever, föräldrar och personal efter samtal utifrån modellen
5. Skillnader vid jämförelse med tidigare arbetssätt	Skillnader i arbetssätt Skillnader i resultat
6. Uppfattningar om orsakssammanhang	Orsaker till positiv förändring vid problemlösnig och personlig utveckling Orsaker till negativ förändring vid problemlösnig och personlig utveckling
7. Värdering av olika modellaspekter	Det mest användbara Nackdelar Frågornas formulering Påverkan på privatlivet
8. Vidareutveckling	Genomförd och önskvärd vidareutveckling av modellen

Deltagare

Val av informanter – psykologer och specialpedagoger

För att kunna undersöka och illustrera konsultationsmodellens användbarhet behövdes någon typ av kommunikation med initierade andra personer, dvs personer som fått en viss utbildning i arbetssättet, och som därefter haft goda möjligheter att praktisera det i ett skolsammanhang. Jag stod inför det grundläggande dilemmat att det var jag själv som ansvarat för utvecklingen, dokumentationen, och förmedlingen av den konsultationsmodell som skulle undersökas. Utifrån mina tankegångar i inledningen om att göra teori av sin praktik och praktik av sin teori vill jag dock betona att mitt undersökningsprojekt *inte* var utvärderingsforskning i gängse mening. Och det var inte heller fråga om att bedöma mig själv som utbildare, handledare, o dyl. Det var istället en fråga om att genom ett informationsutbyte med initierade *yrkesutövare bedöma användbarheten* i kommunikation med personer som var tillräckligt förtrogna med konsultationsmodellens idéer och tekniker, och som hade tillämpat den tillräckligt mycket i ett kvalificerat yrkesmässigt sammanhang för att kunna kommunicera meningsfullt om detta ämne.

Ett alternativt tillvägagångssätt hade varit att kommunicera med ”klienterna” istället för med specialisterna, dvs skolpersonal, elever och/eller föräldrar som blivit ”utsatta för” arbetssättet av tillämpande psykologer och specialpedagoger. Med ett rimligt antal klienter bedömdes ett sådant genomförande dock medföra för stora kostnader i tid och ekonomi, och tillstånd hade krävts från flera håll inom organisationen. Det grundläggande dilemmat att det var min egen modell som skulle undersökas av mig själv hade ändå kvarstått och sannolikt förstärkts, och bedömningen av modellens huvudprinciper hade komplicerats av ett antal mellanliggande variabler. I forskning som rör terapeutisk/personlig förändring uppstår ofta etiska komplikationer genom att människor inte bör identifieras som ”problematiker”, samt genom att de både vill och bör få behålla ”äran” själva över positiva förändringar. Denna generella svårighet hade sannolikt accentuerats med ”klientalternativet”, där ju klienterna direkt eller indirekt hade behövt framträda, samt värdera respektive psykologers/specialpedagogers arbetssätt och resultat, och samtliga berörda parter skulle kunna känna sin personliga respekt och autonomi hotad.

Min modellkonstruktion har utgjort ett stort arbete i sig självt, så som den växt fram i omfattande utbildnings- och handledningsprojekt med många kursdeltagares personliga erfarenhet som empirisk erfarenhetsbas. Mot bakgrund av detta arbete, samt med tanke på övriga komplikationer med andra tillvägagångssätt, valde jag att kommunicera med specialisterna direkt. Klientundersökningar samt alternativ undersökningsdesign med t ex kontrollgrupper skulle istället

kunna utformas i samarbete andra forskare som intressanta uppföljningsprojekt till föreliggande arbete.

Ett stort antal pedagoger, psykologer och annan elevvårdspersonal hade vid undersökningens tidpunkt deltagit i mer eller mindre kvalificerade kurser i min konsultationsmodell, och kunde tänkas vara i olika grad införstådda med arbetssättet beroende på intresse, förkunskaper, och antal undervisningstillfällen. För att i någon mån standardisera informanternas kunskapsbakgrund valdes endast personer som undervisats och handletts i ett *akademiskt utbildningssammanhang*, se punkt 1 och 2 nedan, samt därefter haft tillfälle att aktivt arbeta med modellen. Det akademiska sammanhanget garanterade dokumenterade kursplaner samt vissa gemensamma förutsättningar för dem som deltagit. För att undvika formellt beroendeförhållande av typen ”lärare-elev”, så valdes deltagarna så att de hade *avslutat sina kurser* för minst en termin sedan (och oftast för ett eller flera år sedan) och de stod inte heller i något som helst annat beroendeförhållande till mig vid undersökningens genomförande, varken officiellt eller privat. (Ett par av psykologerna har jag träffat någon enstaka gång därefter, men ingen av de övriga deltagarna annat än som ett enskilt slumpmässigt undantag i en tvärfacklig handledningsgrupp.) Dessa förutsättningar gällde för två yrkeskategorier – en grupp skol- och förskolepsykologer, samt sju årsgrupper med specialpedagoger. Båda dessa yrkesgrupper valdes att delta i undersökningen för värdet av att få med både pedagog- och psykologperspektiv, samt för att utöka antalet deltagare, vilket innebär följande personer (se även Tabell 5).

1. En f d kursgrupp med *tolv skol- och förskolepsykologer*, en man och elva kvinnor, varav *samtliga svarade* och blev aktiva deltagare i undersökningen. Sex av dem besvarade en enkät, och det återstående sex besvarade en bandad telefonintervju med enkäten som grund.

Dessa personer deltog under åren 1992-96 i två på varandra följande kurser som uppdragsutbildning vid dåvarande Institutionen för tillämpad psykologi i Lund: *Individ och organisation – en utveckling av psykologrollen med inriktning på konsultativt arbetssätt i ett interaktionistiskt perspektiv*, 1-10, respektive 11-20 poäng (Appendix B, del 1 och 2). Utbildningen motsvarade de krav som ställs för att nå av Sveriges Psykologförbund fastställd specialistkompetens. Tolv av sexton psykologer från första kursomgången fortsatte till 20 poängsnivån och är de enda hittills som fått en så lång utbildning i arbetssättet. När 20-poängskursen startade var samtliga psykologer fortfarande anställda inom ett skola-förskolesammanhang inom totalt sju kommuner i Skåne, Blekinge och Småland. Vid undersökningens genomförande hade två personer bytt tjänst, den ena till ett riksgymnasium för svårt rörelsehindrade elever, och den andra till en tjänst som psykolog inom barnhabiliteringen. Den förra psykologen besvarade enkäten utifrån sin nya tjänst och den senare utifrån sitt sista tjänsteår som skolpsykolog, 1996.

2. Sju f d kursgrupper med sammanlagt *158 specialpedagoger* som utexaminerades under åren 91-97 vid Lärarhögskolan i Malmö, varav det med hjälp av folkbokföring och Telia gick att finna adressen till *147* möjliga svarande, 14 män och 133 kvinnor. (Adress saknades för fem från 1991, fyra från 1992 och en från 1994. En person som gick ut 1993 hade avlidit.) Av de 147 svarade 91 personer. 61 besvarade någon av enkäterna skriftligt eller vid telefonintervju (15 personer), medan 30 personer endast gav information om varför de ej ansåg sig kunna besvara frågorna. Av de 61 personerna utgjorde *50 specialpedagoger den egentliga undersökningsgruppen* utifrån de båda kriterierna att ha aktuell specialpedagogisk tjänst, inklusive speciallärartjänst, och att ha egen erfarenhet av arbete utifrån modellen (se Tabell 5). De övriga 11 personerna hade annat, mestadels närliggande, arbete (två var sjukgymnaster, två hade tjänst som fritidspedagog, en var talpedagog, en var resurspedagog i särskolan, en var lärare i en särskild undervisningsgrupp, en var vanlig lärare med specialgrupp i årskurs 8, en arbetade som lärare vid kommunala vuxenskolan, en arbetade med service support på datorsystem och en svarade ej vilket arbete).

Ända sedan tillkomsten av den ”nya” 60 poängs specialpedagogutbildningen (Lokal utbildningsplan för specialpedagogisk påbyggnadslinje, 1990-05-29, Appendix B, del 3) har jag haft dels obligatoriska undervisnings- och handledningsmoment angående familje- och skolsamverkan, samt dels fördjupningsmoment angående konsultation/handledning, utifrån min successivt utvecklade modell. De aktuella personerna valdes så att de utöver de obligatoriska momenten även hade gått den valbara fördjupningskursen under sin tredje termin på temat ”Social och känslomässig utveckling”, och därmed fått utökad kännedom om min modell, eller också hade de deltagit i den nytillkomna kompletteringsutbildningen för speciallärare med motsvarande kursinnehåll (en kursgrupp vt 1997).

Psykologerna hade vid årsskiftet 97/98 en genomsnittsålder på 49 år, med en variationsvidd på 45 – 57 år. Samtliga hade ett stort antal yrkesår som skolpsykolog bakom sig. Tyvärr saknas uppgifter om ålder för specialpedagogerna, men en undersökning av antal yrkesår för tre på varandra följande specialpedagogiska kursgrupper med totalt 78 kursdeltagare (från ht 99 t o m ht 00) visade i genomsnitt 18 års verksamhet inom yrket. Tabell 5 visar en sammanställning över undersökningens respondenter. Bortfallsanalys och representativitet analyseras i ett särskilt avsnitt nedan.

Tabell 5. *Sammanställning över undersökningens respondenter och några av deras bakgrundsvariabler*

	Kvinna	Man	Ålder	Skriftligt svar	Telefonintervju
Skol- och förskolepsykologer	11	1	49	6	6
Specialpedagoger med tjänst	48	2	–	42	8

Jämförelse av undersökningsgrupperna

Psykologer i skolan har, formellt sett, en bättre yrkesmässig position än specialpedagoger för att kunna tillämpa ett konsultativt och samtalsledande arbetssätt. Det är också utifrån min egen yrkesmässiga erfarenhet som psykolog inom skolvärlden som hela detta projekt tillkom, varför psykologgruppen i viss mening är min undersöknings huvudgrupp. Men både specialpedagoger och skolpsykologer har yrkesmässigt ett långtgående ansvar i arbetet med ”elever i svårigheter”, om än utifrån skilda utbildningar och positioner i skolan. De ställs därmed inför en rad liknande frågeställningar angående problem och professionellt förhållningssätt till personal, föräldrar och elever. Jag har därmed bedömt det som högst meningsfullt att undersöka och jämföra både psykologers och specialpedagogers erfarenheter av arbetssättet.

Psykologerna utgjorde en relativt liten undersökningsgrupp, tolv personer, men gruppen visade samtidigt god *geografisk spridning* över hela Skåne-Blekinge-området. Varje skolpsykolog tjänstgjorde inom ett stort skolområde; hela eller stora delar av en kommun, och deras insatser kunde därmed få stor spridning och återkoppling bland lärare, elever och föräldrar. Specialpedagogerna utgjorde en betydligt större grupp, med stor geografisk spridning över främst Sydsverige. (Specialpedagogisk utbildning fanns vid undersökningstillfället utöver i Malmö även i Göteborg, Stockholm och Umeå, varför de studerande är geografiskt ”sektoriserade”). Personerna i båda grupperna genomgick en *vidareutbildning* som påbyggnad till en akademisk grundutbildning – en lärar- eller psykologutbildning, och specialpedagogerna hade därtill erhållit sin utbildningsplats i konkurrens med ett stort antal sökande. Psykologer har generellt sett en lång (5 år) och kvalificerad beteendevetenskaplig *grundutbildning* och är inom skolvärlden specialiserade på psykologiska och mentalhälsoorienterade frågeställningar, och därmed på ”elever i svårigheter”. Den stora majoriteten av blivande specialpedagoger är lärarutbildade (inklusive förskollärare och fritidspedagoger), och fr o m hå 94/95 är lärarutbildning ett oavvisligt krav. Många personer från båda grupperna var i 40-50-årsålden under utbildningsperioden, och varje enskild psykolog och pedagog hade vanligtvis både en omfattande och innehållsrik yrkesutövning bakom sig, samtidigt som man hade många aktiva år framför sig.

Pedagogerna hade oftast sin yrkeserfarenhet från barnomsorg, grundskola, gymnasieskola eller vuxenutbildning, och psykologerna från grundskola eller förskola, i något fall även från gymnasiet.

Sedan den nya specialpedagogutbildningens införande 1990 förväntar sig statsmakterna att specialpedagoger ska kunna ta ett *konsultativt* och samtalsledande ansvar i förhållande till lärarna inom sitt arbetsområde, och specialpedagogerna får därmed en överlappande ställning mellan den ”vanlige” läraren och andra specialister. Utbildningens syfte kan sägas vara att göra de studerande kompetenta inom tre olika funktionsområden: skolutveckling, handledning och specialpedagogisk undervisning, och utbildningen innehåller åtskilliga inslag på teman om kommunikation, samtal och problemlösning i olika personkombinationer, samt omfattar även ett självständigt skriftligt specialarbete (10 poäng) med direkt anknytning till arbetsområdet. Det är m a o en tämligen skräddarsydd utbildning för sitt specialområde, och den är klart längre än psykologernas specialistutbildning (60 respektive 20 poäng). Parallellt med den skol- och personalutvecklande rollen förväntas specialpedagogerna även i fortsättningen ge specialundervisning för enskilda eller grupper av elever. Hur dessa roller ska förenas inom ett och samma arbetsområde är fortfarande oklart. Det finns ännu ingen officiell statistik som visar i vad mån specialpedagogerna tillämpar dessa nya färdigheter efter utbildningen, men ett specialarbete som utförts av studerande vid Lärarhögskolan i Malmö tyder på att den undersökta gruppen efter sin utbildning arbetar ca 75 % av tiden med segregerad undervisning, högst 25 % med handledning samt 0-5 % med forskning/skolutveckling (Byström och Nilsson, 2000).

Beträffande *utbildningen i min arbetsmodell* fick psykologerna ett avsevärt bredare och djupare kursinnehåll än specialpedagogerna. Psykologkurserna utfördes på uppdrag av psykologerna själva som ett uttryckt behov av kvalificerad vidareutbildning i ett högskolesammanhang. Utbildningen planerades och iscensattes av mig själv, i samråd med en representant för psykologerna, samt under administrativ ledning av dåvarande prefekt Lars Trygg. Tiopoängskursen omfattade tolv heldagar i form av föreläsningar, gruppövningar och handledning i grupp, med examination i form av skriftlig tentamen samt med redovisning av *skriftlig praktikuppgift* (jämför kapitel 6, s. 147 ff). Tjugopoängskursen omfattade 16 heldagar i form av föreläsningar, seminarier och handledning. Examination av den senare kursen skedde genom skriftligt arbete motsvarande de krav som ställs på ett vetenskapligt arbete för att nå av Sveriges Psykologförbund fastställd specialistkompetens, och med Claes Edlund som examinator. Kurslitteraturen speglade huvudinriktningarna inom familje- och korttidsterapin som bakgrund till min modell för skolsammanhang. Fyra av psykologerna hade dessutom sedan flera år tillbaka fått grupphandledning av mig ca fem gånger per termin, en handledning arbetsgivaren betalat men som skett i privat regi.

För specialpedagogerna var mina kursmoment två bland flera andra inom temat *Social och känslomässig utveckling*, men temat innehöll (och innehåller) även många andra utbildningsmoment med relevans för modellen och den här undersökningen. Temaansvarig var Lars Johansson (universitetsadjunkt i pedagogik, med biträdande psykologutbildning). Som förberedelse till mitt moment gav han bl a ett program i fyra steg; 1. Allmän introduktion med kommunikationsteori, 2. Det professionella samtalet, med övningar i liten grupp, 3. Intensivträning i smågrupper med videoinspelning och feedback från kursledaren, samt 4. Litteraturseminarium med redovisning av min bok ”Elever i svårigheter”. Därefter följde mitt moment ”Föräldrasamtal i skolan” i teori och praktik, där även min bok uppdaterades i föreläsningar, stenciler och diskussioner. Min utvecklings- och problemlösningsmodell i dess dåvarande utformning tillämpades på *rollspelade föräldrasamtal* i skolan, baserade på kursdeltagarnas egna upplevelser och erfarenheter från skolvärlden. Detta kursmoment omfattade föreläsningar och videohandledning motsvarande totalt ca 40 lektorstimmar. I den tredje terminens fritt valda fördjupningsdel tillämpades konsultationsmodellen i momentet *handledning*, omfattande ytterligare ca 40 timmar.

Konsekvenser av två skilda undersökningsgrupper för metod och resultatanalys

Olikheterna mellan grupperna ledde till följande slutsatser beträffande metodval och resultatanalys:

1. Det föreföll rimligt att begära en betydligt mer omfattande och fördjupad information från psykologerna.
2. Svaren från de båda grupperna måste tolkas in i sina skilda kontexter, där hänsyn måste tagas framför allt till att specialpedagogernas konsultativa roll fortfarande var (är) under uppbyggnad och sannolikt inte var (är) särskilt väl utvecklad. Det var av intresse att undersöka om specialpedagogerna funnit modellens principer och tekniker tillämpliga även i undervisningssituationer, eller i ”vanliga” samtalssituationer som obligatoriska utvecklingssamtal och elevvårdsmöten av olika slag.
3. Risken att grupperna samstämmigt ”förvrängde” sina svar i en alltför önskvärd eller oönskad riktning kunde tänkas minska avsevärt genom de stora skillnader som fanns mellan art och grad av tidigare kontakt med mig – specialpedagoggruppen hade ju haft ett jämförelsevis mycket kortare möte med mig än psykologgruppen, samt tillhörde dessutom en annan yrkesgrupp med åtföljande yrkesmässiga distans.

4. Vid värdering av svarsresultaten borde det kunna tolkas som en styrka för arbetssättet om båda grupperna utifrån sina skilda yrkespositioner och utbildningar upplevde det användbart och meningsfullt i elevvårdsarbetet.

Undersökningsmetoder och genomförande

Undersökningsmetoder: Enkäter och telefonintervjuer

I första undersökningsskedet skickades ut en *enkät i två versioner* med olika komplexitetsgrad, den mer omfattande versionen för psykologerna och den enklare för specialpedagogerna. Enkäten var utformad så att den samtidigt skulle kunna utgöra en *strukturerad intervjuarguide* för kompletterande telefonintervjuer, om det visade sig alltför svårt att få in skriftligt svarsmaterial från redan hårt pressade yrkesgrupper. Enkätformen valdes primärt mot bakgrund av följande motiv:

1. För att få kontakt med så stor del av populationen som möjligt, dvs med de personer som kunde tänkas ha relevant kunskap för min undersökning. Enkätformen möjliggör generellt en större undersökningsgrupp, inom en given tids- och resursram.
2. För att frågorna skulle vara standardiserade och jämförbara för samtliga deltagare för underlättande av svarstolkningen.
3. För att kunna ställa öppna frågor med krav på fördjupad reflektion i svaren – dvs för att få så rik och meningsfull information som möjligt. Deltagarna skulle på egen hand få utrymme för eftertanke och reflektion angående komplexa och lite ”filosofiska” frågeställningar, samt för ”egna” formuleringar. Med hjälp av elektronisk enkätform underlättades förhoppningsvis ett successivt ifyllande av den här typen av frågor.
4. För att, utifrån mitt val av initierade informanter som haft mig som lärare och handledare, upprätthålla den skriftliga kontaktens distans, och därmed undvika direktkontakt med den ömsesidiga påverkan denna kunde tänkas innebära, samt med stor frihet för dem att svara som de ”verkligen ville”.

Pilotstudier gjordes för specialpedagogenkäten, där en av utbildningsledarna vid lärarhögskolan, en yrkesverksam specialpedagog samt en då aktuell kursgrupp (24 personer) gav synpunkter, efter genomläsning av en preliminär version.

Psykologerna fick sin omfattande och detaljerade enkät i september 97 och specialpedagogerna fick sin version av enkäten i november 97. Till enkäten bi-

fogades ett *följebrev* med noggrann instruktion, en förprogrammerad *diskett* med såväl Mac- som PC-version, där de som ville kunde fylla i sina svar direkt på disketten. Dessutom bifogades en åttasidig *beskrivning* av den undersökta modellen, där modellens tre huvudsteg (enligt Figur 1) samt ett antal underteman sammanfattades (motsvarande huvudprinciperna i kapitel 4-6). Syftet med modellbeskrivningen var att förtydliga och standardisera vad det var som de svarande tog ställning till när de besvarade enkätfrågorna.

Det visade sig som befarat svårt att få in svar på omfattande enkäter från personer som sannolikt redan var utsatta för ett hårt arbetstryck. Många hörde spontant av sig och påtalade sin välvilja och sitt intresse för enkäterna men betonade samtidigt sin tidsbrist och alla andra krav som fanns i deras tillvaro. Det visade sig även att datakunnandet inte var det förväntade – många hörde av sig och kunde bl a inte öppna disketten, och sannolikt fanns det sådana problem även bland dem som inte hörde av sig. Efter några månader (januari 98) fick samtliga som inte svarat en påminnelse med förfrågan att telefonintervjuas av mig personligen, med respektive enkät som ett fast strukturerande underlag. För de specialpedagoger som i mars 98 ännu inte svarat utsändes ytterligare en påminnelse med en andra enkätversion, den s k minienkäten, som underlag för telefon- eller skriftlig kontakt. Metoden för datainsamling kom således att utgöras *av tre olika långa versioner* av ett frågeformulär, som besvarades antingen i skrift eller genom telefonintervju. I Tabell 6 visas hur de olika versionerna fördelades för de svarande som kom att ingå i de båda undersökningsgrupperna.

Tabell 6. *Metoder för datainsamling – tre enkätversioner med skriftliga eller muntliga svar*

Metoder för datainsamling	P-enkät sept 97	S-enkät, stor nov 97/jan 98	S-enkät, liten mars 98	S:a
Skriftligt svar	6	32 (+6)	10 (+4)	48 (+10=58)
Telefonintervju	6	4 (+1)	4 (+0)	14 (+1=15)
Alla	12	36 (+7)	14 (+4)	62 (+11=73)

P=psykologer, S=specialpedagoger. Siffrorna inom parentes anger specialpedagoger med annat arbete än specialpedagogtjänst, men som ändå besvarade enkäten.

Som framgår av tabellen så svarade en mycket stor majoritet av specialpedagogerna skriftligt, medan hälften av psykologerna telefonintervjuades (eftersom bara någon enstaka psykolog inkom med svar direkt fick de allra flesta detta alternativ). Sammanlagt utfördes *femton telefonintervjuer* under vårterminen 1998. Elva av dessa bandinspelades och skrevs ut så ordagrant som möjligt, medan de fyra som baserades på minienkäten återgavs så ordagrant som möjligt med hjälp av minnesanteckningar.

Enkäternas utformning

Det finns en tradition att närmast sätta likhetstecken mellan ”enkät” och ”kvantitativ”, till skillnad från ”intervju” och ”kvalitativ”. Det som snarare är avgörande är inom vilket sammanhang, samt på vilket sätt, frågorna ställs, besvaras, svarsbearbetas och analyseras. I kategoriserad form kan både intervju- och enkätsvar uttryckas numeriskt i mängdtermer, som ett komplement till en mer kvalitativ analys av mening och inbördes sammanhang i svaren. För att belysa forskningsfrågorna med bredd och djup utformades enkäterna med flertalet frågor i *öppen form* i likhet med en ”Standardized open-ended interview” (Patton, 1990). För att få möjlighet att jämföra svarsinformationens inre logik och konsistens ställdes flera frågor kring samma tema, från skilda perspektiv och med preciserande följdfrågor. Sammanställning av frågeområden och underteman samt jämförelse mellan olika datainsamlingsformer finns i Tabell 7. Samtliga frågor i enkät- och intervjuundersökningen återges ordagrant i den samlade svarsredovisningen i Appendix A.

Tabell 7. *Sammanställning av frågeområden, underteman och enkät-/intervjufrågor*

Frågeområden/underteman	Enkätfrågorna inom respektive tema, med nummerangivelse		
	P	S	Sm
1. Tjänstgöringssituation			
Psykologtjänstgöring	e:1-3, 24		
Specialpedagogtjänstgöring	2-4	--	
2. Specialistorganisation			
Teamtillhörighet	20 a	20 a	--
Samarbetsvärdering	20b-d	20b-d	--
3. Modelltillämpning			
Teamanvändning av modellen	20e	20e+f	--
Samtal per månad	4	5 a	2a
Samtal per ärend	6 a	5 b	2b
Initiativtagare	2 A+B	6b	3
Problemformuleringar och frågeställningar	3	6 a	4
Personkombinationer	5A+6B	7	5
Modellanvändning i samtal	5B/7	8	6
Annan tillämpning	--	9	6
Andra arbetssätt	23	19	--
Illustration av arbetssättet med fyra psykologuppdrag från förskola till högstadium (kapitel 10)	25-27	--	--
4. Konsekvenser för elever, föräldrar och personal			
Skillnader för elever, föräldrar och personal efter samtal utifrån modellen	8-12	21-23	8

5. Skillnader vid jämförelse med tidigare arbetssätt			
Skillnader i arbetssätt	13	10	--
Skillnader i resultat	14	11	9
6. Uppfattningar om orsakssammanhang			
Orsaker till positiv förändring vid problemlösning och personlig utveckling	18	15	10
Orsaker till negativ förändring vid problemlösning och personlig utveckling	19	16	--
7. Olika aspekter av modellens användbarhet			
Det mest användbara	15	12	7
Nackdelar	16	13	--
Frågornas formulering	17	14	--
Påverkan på privatlivet	21	17	--
8. Vidareutveckling av arbetssättet			
Genomförd och önskvärd vidareutveckling	22	18	--
Andra arbetssätt	23	19	--
Övriga frågor			
Den bifogade modellens överensstämmelse	1	1	--
Utrymme för egna perspektiv och synpunkter	28	24	--

P = psykologenkäten, S = stora specialpedagogenkäten, Sm = specialpedagogenkäten i miniversion. e = extrafråga; dvs en fråga som tillkom efter enkätutskicket.

Psykologenkäten och den stora specialpedagogenkäten var i princip helt jämförbara till sina huvudteman (den senare saknade endast undertemat ”illustration” inom huvudtema tre, och den förra saknade undertemat ”annan tillämpning” inom frågeområde tre). I specialpedagogernas minienkät saknades frågeområdena ett och två helt (därutöver saknades ett delområde för frågeområde tre, ett för område fem, ett för område sex, tre för område sju, samt två för område åtta).

I psykologversionen preciserades undersökningens åtta huvudteman i *tjugoåtta* frågor. Fem frågor innehöll bundna ”kryssa-för-alternativ”, och de övriga tjugotre frågorna var helt öppna. Två frågor gällde *dagboksliknande information*; i den ena ombads de att beskriva en dag som uppfattades som typisk för yrkesutövningen, med tidsangivelser för dagens möten, typ av uppdrag och personkombinationer, samt personliga reflektioner, och i den andra uppmanades de att beskriva ett för yrkesutövningen typiskt uppdrag, samt att utvärdera detta enligt en särskild bilaga. Tre extrafrågor angående psykologernas tjänstgöringssituation ställdes via brev som komplement till enkätfrågorna. Psykologenkäten krävde åtskilliga timmars arbete, och det var mera realistiskt att betrakta den som ett pågående *flerdagsarbete*, där man lämpligen fyllde i sina svar successivt på disketten.

Den stora specialpedagogversionen omfattade *tjugofyra* frågor angående samma åtta teman. Frågornas språkliga utformning anslöt mycket nära till psyko-

logenkätens, men de var oftast mindre komplexa och hade färre följdfrågor. Sju frågor innehöll bundna ”kryssa-för-alternativ”, medan de återstående sjutton var helt öppna. De dagboksliknande frågorna i psykologenkäten uteslöts helt, eftersom de förutsattes ta extra mycket tid i anspråk och därmed kunde innebära en ökande risk att inte få några svar alls. Ändå tog även denna enkät sannolikt många timmar att fylla i. Den andra specialpedagogversionen, den s k *minienkäten*, sammanfattade med *tio* frågor det mest väsentliga av innehållet i den längre versionen och var således avsevärt mindre tidskrävande.

Telefonintervjuernas utformning

Telefonintervjuerna utgick helt från respektive enkät och den svarande uppmanades ha frågeformuläret framför sig under intervjun. Intervjuformen gav självfallet upphov till nya följdfrågor och kommunikation mellan intervjuaren och den svarande, men tema och fokus återfördes alltid till formuläret. Psykologintervjuerna omfattade i genomsnitt två till tre timmar, och fördelades mestadels på två tillfällen. Den stora specialpedagogenkäten varade ca en timme vid ett tillfälle, medan den lilla specialpedagogenkäten omfattade ca en halvtimme. Vid telefonintervjuerna tillämpades ett *förhållningssätt* som nära anslöt till de principer för forskningssamtal som formulerades av Franklin (1997). I likhet med de exempel hon anför i sin text angående ”the discourse model” (s. 104) intervjuade även jag personer som jag träffat tidigare, varför en alltför distanserad och teknisk hållning skulle ha kunnat skapa kontaktproblem och svårigheter i kommunikationen. Jag ville få så naturlig kontakt som möjligt för att uppnå ”shared understanding” och samtidigt få insikt i den intervjuades egen syn. Många tankegångar utvecklas även under intervjuns gång, och således fångar man inte bara in något som redan finns hos den intervjuade, utan man är själv med och konstruerar den intervjuades verklighet.

Även maktfrågan i intervjusituationen beaktades – det faktum att intervjuaren och den intervjuade nästan aldrig befinner sig i en symmetrisk utan i en komplementär relation. Jag hade dessutom varit kursledare för mina intervjupersoner, om än under en mycket kort tid för specialpedagogerna. Självklart kan intervjuaren och den intervjuade ha mycket olika uppfattning i olika frågor, och det är väsentligt att båda parter vågar och vill utstå denna olikhet i samtalet. Intervjuaren bör därför ge tydliga signaler om att man får tycka annorlunda, och att det är det fria tankeutbytet som är intressant och givande. Jag vinnlade mig sammanfattningsvis om en icke-hierarkisk dialogform med ”distinct points of view, dual voices”, med en aktiv strävan att differentiera mellan vem som tyckte vad under samtalets gång. Jag eftersträvade samtidigt en aktiv intervjuarroll för att få djup och bredd i svaren, med delgivande av egna synpunkter för den andre att reagera på, samt med speglingar och kommentarer som försök att kontrollera att jag uppfattat den intervjuades budskap på ett riktigt sätt.

Bortfallsanalys och representativitet

Psykologgruppen

Samtliga tillfrågade psykologer besvarade enkäten, antingen i skriftlig form eller i form av telefonintervju. De besvarade dessutom i det närmaste varenda fråga, inklusive detaljerade följdfrågor, omfattande dagboksliknande frågor, etc. Såväl enkät- som intervjusvaren var genomgående mycket innehållsrika och tydligt formulerade. Två psykologer hade lämnat grundskolan, den ena för tjänst vid ett riksgymnasium för rörelsehindrade och den andra för tjänst inom barnhabiliteringen. Båda besvarade ändå enkäten, varav den senare utifrån sitt sista tjänsteår som skolpsykolog (1996). Eftersom den ena av dem var kvar i skolvärlden, och den andra hade en både lång och i tiden närliggande skolerfarenhet bedömdes detta vara helt godtagbart. Psykologernas deltagande var således mer eller mindre hundraprocentigt i olika avseenden. Även om denna grupp endast omfattade *tolv* personer, så bidrog var och en av dem med en mycket omfattande och ingående information; en sammanlagd svarsvolym som väl motsvarade den numerärt sett betydligt större specialpedagoggruppens.

Pedagoggruppen

De 147 specialpedagogerna som fick enkäten kan delas in i fyra svarstyper: 1) de 50 personer som besvarade stora eller lilla enkäten, skriftligt eller muntligt, och som tillämpade modellen samt var anställda som specialpedagoger eller speciallärare, 2) de 11 personer som besvarade någon av enkäterna skriftligt eller muntligt, tillämpade modellen, men som hade annat arbete, 3) de 30 personer som endast svarade för att tala om att de av olika skäl inte använde modellen och/eller ej kunde fylla i enkäten, samt 4) de 56 personer som inte svarade alls. Totalt svarade således *91* personer, varav 62 personer efter utskick av den stora enkäten och 29 efter den lilla enkäten (två personer med fritt formulerade, relevanta men korta svar kodades in i minienkäten*)*. Av dessa 91 besvarade *61* personer enkäten mer eller mindre fullständigt (grupp 1 och 2 = 62 %), 43 personer den stora och 18 personer den lilla. De 91 personerna fördelades utifrån årtal för avslutad utbildning, samt utifrån kön, som framgår i Tabell 8.

Tabell 8. *Andel svarande fördelade efter kursår och kön*

Kursår	Antal svar/ kursgrupp	Antal svar i %	Antal män som svarade i förhållande till antal män i kursgruppen
Ht 91	9/19	47	0/5
Ht 92	12/22	55	0/1
Ht 93	13/24	54	1/3
m (91-93)	34/65	52	1/9
Ht 94	21/31	68	1/1
Ht 95	14/19	74	0/1
Ht 96	7/10	70	0/1
Vt 97	15/22	68	2/2
m (94-97)	57/82	70	3/5
Totalt	91/147	62	4/14

Genomsnittlig svarsfrekvens var *för de fyra sista kursåren 70 %*, jämfört med 52 % för de tre föregående åren. Tiden som gått sedan utbildningen avslutades visade sig således samvariera med svarsfrekvensen. Jag betraktar 70 % som en relativt god svarsfrekvens mot bakgrund av att det gällde en så pass arbetskrävande undersökning, liksom även 62 % för alla kursåren. Som framgår är antalet män mycket litet både totalt sett (14 av 147, eller 10 %) och bland dem som svarade (4 av 91, eller 4 %). Tabell 9 visar hur de 91 svarande fördelade sig beträffande aktuell tjänstgöring samt erfarenhet av modellen.

Tabell 9. *De svarandes aktuella tjänstgöring (specialpedagog/speciallärare, annat arbete, eller ej i arbete), samt deras erfarenhet av modellen*

	Svarsfrekvens (S + Smin)		Antal svar i %	I % av samtliga 147
Tjänst och modellen	50	(36+14)	55	34
Annat arbete och modellen	11	(7+4)	12	7
Tjänst, ej modellen	9	(4+5)	10	6
Annat arbete, ej modellen	16	(10+6)	18	11
Sjuka, tjänstlediga, etc	5	(5+0)	5	3
Totalt	91	(62 +29)	100	62
Antal tillämpande totalt	61	(43+18)	67	41

S= stora enkäten, Smin=lilla enkäten

Samtliga 91 svarande utgjorde en slags första undersökningsgrupp som gav ett mått på hur stor andel av de utbildade som kunde anses tillämpa modellen i praktiken, dvs 61 av 91 personer (67 %), samt på vilka skäl som uppgavs för icketillämpning. Som mer eller mindre tydliga motiv för varför man inte använde modellen och/eller besvarade enkäten angav 16 personer annat arbete, dock ofta inom närliggande områden (som exempelvis talpedagog, lekterapeut på barnklinik, arbete på fritidshem, i förberedelseklass för invandrare, lärare vid grundutbildning för vuxna, etc). 1 person var tjänstledig, 2 var sjuka, 1 uppgav enskild angelägenhet och 1 hade fyllt i men disketten kom bort. De nio personer som hade tjänst men som ändå inte använde modellen kan vara av intresse att granska lite mer ingående. De uppgav följande skäl, Tabell 10.

Tabell 10. *De som hade specialpedagogisk tjänst men som inte arbetade efter modellen*

Person nr	Angivna orsaker
1.	Arbetar inte med dessa uppgifter. Dessutom mycket begränsad tid.
2.	Kan inte besvara frågorna eftersom jag aldrig använt modellen.
3.	Ingen angiven orsak alls.
4.	Arbetar inte på det sätt du undrar över. Svårt besvara dina frågor.
5.	Har inga samtalsledande uppgifter.
6.	Arbetar inte med modellen alls. Mer som traditionell speciallärare.
7.	Arbetar f n med ett enda barn med autism, där flera har behandlingsansvar.
8.	Blev mycket förtjust i din modell och skulle gärna använda den, men just nu arbetar jag enbart med barn i 6-9-årsåldern, enskilt och i grupp.
9.	Arbetar inte i skolan. Har mest pedagogiska handledningssamtal. Arbetar inte efter modellen. (Anger dock även att hon finner det viktigt med målformulering och att man uppnår positivt resultat med delmål.)

I tabellen återges angivna orsaker nästan ordagrant. De kortfattade svaren ger intryck av att respondenterna *aldrig* försökt använda modellen, dock utan att det särskilt klart framgår varför.

De som utifrån egen erfarenhet uttalade sig om modellen

61 personer lämnade utifrån egen erfarenhet meningsfulla svar om konsultationsmodellen. Svaren från de 11 personer som vid undersökningstillfället hade annat arbete bearbetades inledningsvis som de övrigas, men då de inte visade sig tillföra någon ny väsentlig information valdes de bort för att framställningen inte skulle tyngas med ännu en grupp. Den slutliga undersökningsgruppen bland specialpedagogerna kom därmed att bestå av de *femtio* personer, varav endast två män, som 1) hade aktuell tjänst som specialpedagog eller speciallärare, samt 2) som besvarade enkäten utifrån erfarenhet av att använda modellen i sitt arbete. Dessa femtio personer är således ett urval från *den okända andel av de 147*

som faktiskt hade tjänst och tillämpade modellen. I följande avsnitt diskuteras bortfallsgruppen och därmed hur stor denna andel kan tänkas vara.

De som inte svarade alls

De *56* specialpedagoger som inte svarade alls vet jag förstås inget säkert om. I Tabell 11 jämförs därför undersökningsgruppen med *två olika slags uppskattade* frekvenser för bortfallsgruppens tjänstebetingelser. Dessa har beräknats dels proportionellt i förhållande till motsvarande frekvenser för alla som svarade, och dels i proportion till motsvarande frekvenser inom minienkätgruppen. Det senare sättet är rimligt eftersom minienkätgruppens frekvenser kan tänkas vara mer lika bortfallsgruppen (exempelvis uppgav 34 % från minienkäten annat arbete, jämfört med 27 % på den stora enkäten, och 17 % uppgav ”ej modellen” jämfört med 6 % för stora enkäten).

Tabell 11. *De svarandes aktuella tjänstgöring samt erfarenhet av modellen i undersöknings- respektive bortfallsgrupp*

	De som svarade	Teoretisk frekvens baserat på alla svarande	Teoretisk frekvens baserat på minienkätgruppen
Tjänst och modellen	50	31	27
Annat arbete och modellen	11	7	8
Tjänst, ej modellen	9	6	10
Annat arbete, ej modellen	16	10	12
Sjuka, tjänstlediga, etc	5	3	0
Totalt	91	57(56)	57(56)
Antal tillämpande totalt	61	38	35

Som framgår av Tabell 11 så uppstod inga större skillnader mellan de alternativa beräkningsgrunderna, därtill är de procentuella skillnaderna för små. Med dessa hypotetiska resonemang skulle det alltså kunna tänkas vara *27-31* personer (48-55 %) i bortfallsgruppen som uppfyllde de båda kriterierna att ha tjänst som specialpedagog och att tillämpa modellen, och som jag alltså missade i undersökningen. Sannolikt var andelen specialpedagoger med tjänst, och som tillämpade modellen, mindre i bortfallsgruppen, eftersom båda dessa kriterier kan tänkas ha ett samband med om man svarar eller ej. En rundringning till sju slumpmässigt dragna personer, en från varje årsgrupp, med förfrågan om varför de ej velat svara, tydde dock snarare på att den samlade arbetsbördan var det stora hindret för att delta i undersökningen. Fem av dem föreföll tillämpa modellen åtminstone på något sätt, och deras attityder föreföll trovärdigt positiva, men detta är naturligtvis ingen säkerställd information.

Representativitet

Sammanfattningsvis fick jag en mycket uttömmande information från *samtliga tolv psykologer*. Som framgick i kapitel 8 så hade psykologerna jämfört med specialpedagogerna fått en betydligt djupare inblick i arbetssättet redan under utbildningen, samt hade yrkesmässigt andra möjligheter att tillämpa det. De psykologer som deltog i denna undersökning var spridda över hela Sydsverige i sinsemellan olika kommuntyper – dock ej från de största städerna i regionen. Från specialpedagoggruppen erhölls meningsfulla svar från ca 2/3 (50 av ca 70-80 möjliga) av den här relevanta populationen, dvs specialpedagoger med tjänst och erfarenhet av modellen. Jag menar därmed att jag fick "tillräckligt god och representativ" information även från denna grupp, isynnerhet som de utgjorde komplement till de mycket fylliga psykologsvaren. Även specialpedagogerna var geografiskt spridda, och över ett betydligt större sydsvenskt område än psykologerna. Samtliga psykologer och specialpedagoger hade även varit yrkesverksamma sedan länge, och de representerade tillsammans en mycket lång och omfattande yrkes- och skolerfarenhet. Det finns således ingen uppenbar anledning att tro att andra psykologer eller specialpedagoger inom motsvarande arbetsområde och med motsvarande erfarenhet av modellen på något avgörande sätt skulle reagera annorlunda än de här aktuella båda undersökningsgrupperna.

Det är naturligtvis inte ointressant utifrån mina frågeställningar att veta mera exakt *hur många* specialpedagoger med eller utan tjänst som faktiskt tillämpade min modell efter sin utbildning, samt på vilket sätt och med vilket upplevt resultat. Även med tanke på de teoretiska siffrornas osäkerhet tyder dock den sammantagna informationen på att minst hälften, och kanske fler (61 av 91 svarande, samt teoretiskt sett 35 -38 personer i bortfallsgruppen) har visat sig beredda att tillämpa ett arbetssätt som sannolikt klart skiljer sig från det man haft tidigare och efter en i utbildningssammanhang relativt kort introduktion. Min undersökning syftade dock inte primärt till att undersöka *hur många* som hade tillämpat modellen, utan framför allt *om* den är användbar, och *på vilket sätt*, för yrkesutövare som verkligen har försökt. Totalt analyserades *73* meningsfulla enkät- eller intervjusvar. Svarsanalys visade att *ny* väsentlig information om själva modellanvändningen minskade snabbt redan efter genomgång av halva psykologgruppen. Svarsanalys visade även att de femtio specialpedagogsvaren snarare bekräftade psykologernas samlade svarsbild än tillförde något i sak nytt, bortsett från sådan information som var specifik till följd av skilda yrkesmässiga förutsättningar (som exempelvis att tillämpa modellen vid utövning av specialundervisning). Detsamma gällde för de elva specialpedagoger som hade annat arbete, men som ändå besvarade enkäten.

Svarsanalys- och redovisningsmetoder

Svarsanalys och redovisning gjordes utifrån undersökningens åtta frågeområden och underteman, Tabell 7. Samtliga svar på de mestadels öppna frågorna, med undantag för de specifika psykologfrågorna 24-27, meningskategoriserades parallellt för de båda undersökningsgrupperna vid upprepade genomläsningar av svaren. Logiskt särskiljbara och för frågeställningen meningsfulla svarsteman lyftes fram och formulerades i så komprimerad form som möjligt till fasta *svarskategorier* (jämför Kvale, 1997, s. 178). Frekvensberäkningar gjordes sedan för varje kategori. En persons svar på en viss fråga innehöll ofta flera teman och klassificerades då i motsvarande antal kategorier. För majoriteten av svar var det relativt lätt att avgöra vilken eller vilka innebörder som framträdde tydligast. Det väsentliga i analysen var dock att tolka begreppsligt urskiljbara svarsinnebörder, och relatera dem till modellens huvudprinciper (kapitel 7), inte att bedöma exakt antal svar som kunde anses tillhöra en viss kategori. De elva specialpedagoger som hade annat arbete men ändå besvarade enkäten meningsfullt (Tabell 11) kodades först som en separat grupp vid svarsanalysen. Eftersom deras svar helt kunde innefattas i de redan befintliga svarskategorierna, samt eftersom de för övrigt inte gav någon särskiljande information valde jag att inte tynga framställningen med ytterligare en grupp.

De eventuella problem som kunde tänkas uppstå med olika former för datainsamlingen visade sig främst bestå i förstärkt arbetsbörda för mig själv – att behöva hålla isär flera versioner vid bearbetning och redovisning. För övrigt visade det sig att svaren från *de tre enkätversionerna* var helt förenliga, samt kunde inrymmas inom *i princip samma svarskategorier* inom ett och samma frågeområde. Svaren hade dock *stora skillnader i omfattning och i kvalitet*; i antal kategoriserbara innebörder, i fyllighet och detaljrikedom i beskrivningen, etc. Psykologenkäten gav de i särklass fylligaste svaren, därefter kom stora specialpedagogenkäten, medan minienkätsvaren ofta var mycket kortfattade och med betydligt färre svarskategorier per svar. Som ensam informationskälla hade minienkäten därmed varit ett klart sämre alternativ, även om svarsfrekvensen sannolikt hade ökat om alla hade fått denna version från början. Udda svar uppstod för alla enkätgrupperna men utan någon systematisk koppling till enkättyp.

Den enda påtagliga skillnaden i svarstyp som kunde hänföras till skillnader i undersökningsmetod uppstod vid jämförelse mellan skriftlig och muntlig svarsform, men denna gällde formen snarare än innehållet i svaren. De skriftliga svaren var således vanligen mer stringent formulerade och rikare på koncentrerat innehåll med fler urskiljbara aspekter. Möjligheten att svara på diskett kan tänkas ha underlättat strukturering, fyllighet och tydlighet i formuleringarna. Intervjuerna gav svar som präglades av direktkontakt och personligt och känslomässigt färgat talspråk, med mera ”kringprat” och en allmänt lite livfullare in-

ramning åt svarsinnehållet, men med samma grundläggande svarsteman. Intervjusvaren både bekräftade och kompletterade på detta sätt svarsbilden som helhet.

Samtliga svarskategorier och -frekvenser redovisas i tabellform för de båda undersökningsgrupperna i Appendix A, ”Svarskategorier och svarsfrekvenser för psykologer och specialpedagoger”. I kapitel 9 görs en sammanfattande svarsredovisning och -analys utifrån undersökningens huvudfrågor med hjälp av ett urval av dessa tabeller, vilka kompletteras och illustreras med citering av ett antal svarsexempel (någon gång marginellt redigerade eller komprimerade för läsbarhetens eller omfångets skull). I kapitel 10 skildras på basis av materialet fyra exempel på uppdrag som fördjupande illustration av psykologernas arbetssätt.

KAPITEL 9

Psykologer och specialpedagoger – en jämförande svarsanalys

I detta kapitel sammanfattas och jämförs psykologernas och specialpedagogernas svarsmönster i åtta huvudavsnitt som motsvarar frågeområdena i undersökningen; tjänstgöringssituation, specialistorganisation samt olika aspekter av modelltillämpning, användbarhet samt önskvärd vidareutveckling (kapitel 8, Tabell 4). Resultaten presenteras med hjälp av ett urval tabeller och svarsexempel som illustration. Där ej annat anges är svaren direkta citat. Intervjusvaren har ofta sammanfattats och redigerats något för läsbarhetens skull. Samtliga svarskategorier och svarsfrekvenser redovisas i sin helhet i Appendix A. För den särskilt intresserade läsaren finns hänvisningar till tabellerna i Appendix A med en siffra inom parentes i texten. Följande förkortningar används genomgående i tabellerna: P = psykologgruppen, S = specialpedagoger som besvarade den stora enkäten, och Smin = specialpedagoger som besvarade den lilla enkäten. P och nummer = enskild psykolog (P 01), S med kursår och nummer = enskild specialpedagog (S 91-01).

Tjänstgöringssituation

Psykologtjänstgöring

Nio av de tolv psykologerna tjänstgjorde på heltid (40 timmar/vecka), och tre av dem på trekvartstid (1). Som tidigare nämnts hade två psykologer lämnat grundskolan, den ena för tjänst vid ett riksgymnasium för rörelsehindrade och

den andra för tjänst inom barnhabiliteringen, men båda besvarade ändå enkäten (den senare utifrån sitt sista tjänsteår som skolpsykolog, (1996). Tabell 12 (2) visar antal barn per psykolog inom deras respektive arbetsområde.

Tabell 12. *Antal barn per arbetsområde för psykologerna*

Antal barn/psykolog	P (n=12)
a. 1000-1500	1
b. 1500-2000	3
c. 2000-2500	2
d. Mer än 5000	5
e. 38 elever på riksgymnasiet	1
Summa	12

Som framgår av Tabell 12 så hade sju psykologer arbetsområden med fler än 2000 barn, varav fem med fler än 5000 barn. Variationen i antal barn är jämförlig med den som framkommer i Lärarförbundets enkätundersökning (2000, s. 1): ”En heltidsanställd skolpsykolog ansvarar som mest för 35 skolor med 6.500 elever, och som minst för 1 skola och 310 elever.” Samtliga psykologer hade en chef på övergripande nivå i förhållande till rektorsområdet/arbetsområdet, antingen förvaltningschef eller utvecklingschef (3). Arbetsområdena omfattade vanligtvis ett flertal skol- och förskoleenheter med i de flesta fall barn i alla åldrar, ibland även gymnasiet. Avstånden mellan skolenheterna krävde ofta bilkörning och arbetet präglades av upprepade geografiska förflyttningar under dagens lopp. Sannolikt varierade antalet uppdrag både mellan och inom dessa enheter. Även med en ringa andel elever i svårigheter av det totala elevantalet, så torde det varje läsår uppstå ett långt mer än tillräckligt antal uppdrag att hantera för varje psykolog.

Psykologerna besvarade en fråga i dagboksform där de ombads beskriva en typisk arbetsdag. Den omfattade vanligen 3-5 organiserade möten, ofta interfolierade med resor, telefonsamtal och yrkesmässiga samtal även under kaffe- och lunchpauser. Här följer två typiska exempel på arbetsdagar:

P 01:

> 7.45 samtal från motorikexpert om gemensamt barn. Samtal om tid med förskolepersonal. Samtal med önskan om handledning till personalgrupp från en förskollärare. 8.15. Problemlösande samtal med familj och personal. 9.30. Fika på avd. 10.00. Möte med utvecklingsledarna och övriga psykologer om assistenter.12.00. Lunch. 12.30. Telefonsamtal, bekräftelse om samtalstid. Telefonsamtal med områdeschef, vill att jag ska prata om gränssättning för föräldrar. 13.00 Uppföljning av handledning. 14.15 fixa med papper. 14.30 fika. 15.30 Problemlösande samtal med familj och personal + eftersamtal. Reser mellan uppdragen.

P 10 (intervjusvar):

> ...jag börjar lite olika, åtta eller kvart över åtta, halv nio, det beror på. Jag försöker att vara ute i skolan då på olika sätt. Antingen handlar det om att träffa ett enskilt barn och göra utredningar eller handlar det om att observera i någon klass eller så. Sen under rasten pratar jag med folk och bestämmer tider, etc. Och sen fortsättningsvis på förmiddagen sitter jag antingen med personal eller grupper av barn eller med utredningar. Ibland kan det handla om konferenser med barnpsyk, olika arrangemang, men jag försöker hålla förmiddagen till folk i skolan, när de har undervisning, när jag vill se vad de gör eller när jag vill delta i grupper eller träffa barn och så. Eftermiddagen handlar ofta om konferenser plus samtal och då kan det vara handledning med personal eller samtal med elev-föräldrar-lärare, men samtal där personal är inblandad. Lite längre fram på eftermiddagen är det ofta föräldrasamtal. När de då kan för sitt jobb. Och sen har jag ibland handledning 17-19 eller har jag kurser på ex. dyslexiområdet mellan 15-17. Och det har jag i regel en gång i veckan någon sådan grej. Och sen någon enstaka gång gör jag hembesök när det kan vara nödvändigt och det är ofta sent på eftermiddagen eller möjligen kväll. Men ungefär så ser det ut tycker jag.

Uppdragens karaktär och personkombinationer var genomgående mycket varierande. De omfattade traditionell WISC-testning med enskilt barn, komplicerade mobbningssamtal, samtal med ensam mamma i trasslig livssituation, samtal med föräldrar med alkoholproblem och sociala svårigheter, handledningssamtal med personal, eller problemlösningssamtal med personal-föräldrar-barn. Uppdragen kunde även gälla kommunövergripande frågor som kartläggning av och resursfördelning till samtliga barn i behov av stöd, samt kontakt med personal från andra instanser, exempelvis socialförvaltning, barnpsykiatri, eller barnhabilitering.

Specialpedagogtjänstgöring

Specialpedagogerna tillfrågades om de i nuläget hade tjänst som specialpedagog, samt även om de hade särskild tid för ”konsultativt samtalsledande” arbetsuppgifter (4). Endast *fem* specialpedagoger uppgav ett *specificerat* antal timmar för dessa uppgifter. Sju specialpedagoger inom undersökningsgruppen (och en enda av de övriga 41 svarande) menade att de hade särskild men ospecificerad tid, exempelvis en miniminivå med en fast tid/månad då personalen fick ventilera sina problem. Den konsultativa funktionen var således endast undantagsvis reglerad i fast arbetstid. Det framgick dock av de följande frågorna att nästan samtliga personer i undersökningsgruppen *agerade som samtalsledare* inom tjänsten (se vidare Tabell 14-18). De konsultativa arbetsuppgifterna betecknades som handledning och/eller konsulttimmar, men även som föräldrasamtal och åtgärdsprogramsamtal (5).

Specialistorganisation

Teamtillhörighet

I konsultationsmodellen förutsätts ett flerprofessionellt stödsystem som en viktig bas för det enskilda psykolog- eller specialpedagoguppdragets genomförande. I psykolog- samt stora specialpedagogenkäten ställdes därför en flerdelad fråga på detta tema. Det visade sig att samtliga psykologer ingick i en *central*, kommunövergripande organisation, se Tabell 13 (6). Sex av dem var organiserade i ett centralt flerprofessionellt stödteam, varifrån de samverkade med lokala elevvårdsteam på de olika arbets- och rektorsområdena. Tre av dem tillhörde en centralt placerad psykologgrupp, och två av dem var centralt placerade som enda psykolog i kommunen, (skola, respektive enbart förskola). Den psykolog som arbetade på ett riksgymnasium för rörelsehindrade ingick i fast team för varje elev.

Tabell 13 . *Teamtillhörighet för psykologer och specialpedagoger*

Organisation	P (n=12)	S (n=30)
Lokalt elevvårdsteam/resursteam (rektor, elevvårdspersonal)	0	16
Centralt kommunalt stödteam med regelbundna träffar i kombination med lokala elevvårdsteam/EVK	6	4
Centralt placerad skolpsykologgrupp i samverkan med lokala elevvårdsrepresentanter	3	0
Stadsdelsresursgrupp för BO/6-16 år med skolsamverkan	0	3
Centralt placerad ensam skolpsykolog i samverkan med lokala elevvårdsteam	1	0
Centralt placerad skolpsykolog i samverkan med personalen direkt (förskolan)	1	0
Fast team för varje elev (riksgymnasium för rörelsehindrade)/möte/team kring enskilda barn (ISP, hab)	1	3
Samarbete med föreståndare och förskollärare	0	1
Särskolans egna elevvårdsteam	0	1
Inget särskilt system(”slumpmässigt”, ”avskuren”)	0	2
Summa	12	30

16 av de 30 svarande specialpedagogerna ingick i *lokala* elevvårdsteam med rektor som chef. Fem pedagoger fanns i särskilda team inom barnhabilitering, särskola eller förskola. Sju pedagoger ingick i centralt kommunalt stödteam eller stadsdelsresursgrupp, och även om de var i minoritet är det av intresse att konstatera att det fanns några med denna centrala ställning. Endast två pedagoger saknade helt tillhörighet i stödteam. (Bortfallet var 6-14 personer på de olika

svarsaspekterna i organisationsfrågan, vilket kan tyda på att dessa specialpedagoger inte heller deltog i något teamarbete.) Även om det kan tänkas sannolikt att det är särskilt engagerade och lyckosamma pedagoger som besvarat enkäten, så visar svarsresultatet ändå på en tendens att specialpedagogerna har börjat få en plats inom ett mer organiserat elevvårdsarbete, åtminstone på lokal nivå.

Skillnaden i tjänstebetingelser var påtaglig för de båda undersökningsgrupperna. Psykologerna agerade från en kommunövergripande nivå gentemot rektorsområdena, med oftast ett stort antal elever inom sitt ansvarsområde, medan flertalet pedagoger agerade inom ett lokalt arbetsområde. Psykologerna hade därmed sannolikt en bättre överblick över stödarbetet i stort, samt även möjlighet till ett mer övergripande inflytande i policyfrågor inom sitt arbetsområde. Deras arbetssätt och principiella ställningstaganden torde kunna få en stor betydelse för hur stödarbetet fördelas och bedrivs mera generellt. Samtidigt var två psykologer ensamma i sin kommunövergripande position – ett förhållande som sannolikt inte inger styrka att agera i kontroversiella frågor. Direkta exempel på övergripande arbete med kollegialt stöd tillkom genom att några av psykologerna i undersökningsgruppen spontant översände extra material med bl a verksamhetsbeskrivningar av arbetsmetoder, samarbetspartners och egen fortbildning.

Samarbetsvärdering – det som fungerar bra, och det man vill förändra

Samtliga psykologer och 23 av 36 specialpedagoger (S) värderade samarbetet inom elevvården högt, med genomsnittsvärdet sju på en tiogradig skala, och med typvärdet sex för psykologerna och åtta för specialpedagogerna (7). På frågan om *vad* det är som fungerar bra beskrev 11 av de 12 psykologerna de *centrala* teamträffarna i mycket positiva ordalag – ”öppen dialog, känner varandra, samarbetar, ger varandra stöd och idéer”, etc (8). Fem av dessa elva betonade även värdet av att de hade *regelbundna* träffar. Samarbetet med de *lokala* elevvårdsteamen ansågs däremot variera mycket beroende på vilket arbetsområde det gällde. Här följer två svarsexempel som belyser denna variation:

P 07 (intervjusvar):

> Det fungerar mycket bra i det centrala stödteamet och det fungerar mycket bra också ute på enheterna och det finns stor efterfrågan på oss.

P 09 (intervjusvar):

> Spontant så värderar jag träffarna till 7-8 (tiogradig skala). Jag kan nog tycka att det är lite lägre på de lokala enhetskontakterna, det är kanske fem på skalan om jag tar ett snitt – om inte annat så är det svårt rent tidsmässigt att få till det där. Men här internt tycker jag att det fungerar bra, vi träffas med regelbundenhet. Vi kan ha ärendediskussioner och vi kan samplanera och vi kan vara fler i samma ärende. Och vi kan då tillåta oss att ha lite olika

> roller, att nån har en reflekterande position i samtalen eller så. ... Teamet ger stöd och avlastning. Samarbetet lokalt varierar mycket, men psykologinsatsen kan ge en annan diskussion, ett förhållningssätt, och annorlunda arbetssätt innehåller möjlighet till förändring.

Även specialpedagogerna tog upp olika aspekter av teamträffarna som det som fungerade bra – ”lätt att samtala, högt i tak, stöd och hjälp, lätta att nå, regelbundna träffar, etc”. Några framhöll att ”föräldrar och för barnet andra viktiga personer deltar” eller ”konstruktiva och tydliga åtgärder som alltid följs upp”, andra betonade särskilt samarbetet med någon eller några av specialisterna eller med chefen. Två svarsvarianter illustreras av följande exempel:

S 93-10:

> Det finns inget som är tabu att diskutera. Allt från att idag skötte jag mig dåligt, elever har varit omöjliga till psykosociala problem, aborter, polisingripanden. Vi har en otecknad sträng sekretess.

S 93-14:

> Vi fungerar bra ihop, A och jag. Diskuterar alla uppdrag mycket tillsammans. Han är duktig. Öppen.

Sammanfattningsvis föreföll samtliga svarande mycket nöjda med att ingå i teamarbete. Samtidigt önskade 11 psykologer och 24 specialpedagoger utveckla teamarbetet ytterligare: arbetssätt, kreativitet, öppenhet och struktur, arbeta mer övergripande, få mera utbildning i handledning och arbeta mer tillsammans i ärenden (9). Några från båda grupperna betonade även att de lokala arbetslagen behövde få mer och lättare tillgång till resursteamet. Vid förfrågan om vilka befattningshavare specialpedagogerna samarbetade mest med visade det sig framför allt vara psykologer, skolledare, andra specialpedagoger, klasslärare samt kuratorer (10).

Modelltillämpning

Användning av modellen inom teamet

Sju av de tolv psykologerna hade en eller två kollegor från samma kommun med i sin kursgrupp under utbildningen i modellen. De fick därmed redan under sin utbildning ett kollegialt stöd att tillämpa den, till skillnad från specialpedagogerna, som var uttagna till sin utbildning individuellt enligt lärarhögskolans kriterier. Nästan samtliga psykologer hade också kollegialt eller närliggande yrkesmässigt stöd för arbetssättet i vardagen. Fem av psykologerna ansåg att *alla* i tea-

met nu arbetade utifrån modellen, två ansåg att tre psykologer samt kuratorn arbetade så, och ytterligare tre menade att en-två kollegor arbetade på samma sätt (11). En som var ensam psykolog i sin kommun ansåg att kurator mer och mer tillägnat sig modellens arbetssätt. Den psykolog som arbetade inom riksgymnasiet för rörelsehindrade var ensam om arbetssättet.

För specialpedagogerna (11) gällde att 10 av de 24 som besvarade frågan ansåg sig vara ensamma om arbetssättet inom sitt elevvårdsteam, medan endast tre av dem hade upplevt det som en gemensam referensram. Sex specialpedagoger hade dock samarbetat med enskilda psykologer eller kuratorer utifrån modellen, och ytterligare fem hade samarbetat med arbetsledare eller kollegor. Totalt 14 personer hade därmed något yrkesmässigt stöd för modellen. Sammantaget förefaller specialpedagogerna ha mindre teamstöd eller kollegialt stöd än psykologerna i arbetet utifrån modellen.

Antal samtal per månad som samtalsledare

I modellen betonas det *konsultativa samtalet* som den ”röda tråden” i psykologarbetet och generellt sett som ett viktigt instrument i skolans utvecklings- och problemlösningsarbete. Ett stort antal enkätfrågor handlade därför om samtalsledarrollen, de s k ”samtalsledarfrågorna”. I psykologenkäten var samtalstemat genomgående, medan det för specialpedagogerna fanns utrymme att ge exempel på, samt värdera modellen, även utifrån andra tillämpningsområden. I Tabell 14 (12) visas antal samtal per månad som samtalsledare.

Tabell 14. *Antal samtal per månad som samtalsledare*

Antal samtal/mån	P	S (n=24+11)*	
1-10	4	20	(16+4)
11-20	1	5	(2+3)
21-30	2	4	(3+1)
31-	5	1	(1+0)
Övrigt: Varierar, i alla, ofta, ständigt	0	5	(2+3)
Summa	12	35	(24+11)

* Summor inom parentes anger antal svarande från stora och lilla specialpedagogenkäten.

Fem psykologer ledde mer än 30 samtal per månad (varav en ledde mer än 20 samtal i veckan, tre ledde 50-70 samtal per månad och en 35 per månad), och det var en mycket stor variation mellan de fem med högst och de fyra med lägst antal. Sammantaget *ledde eller deltog* dock de allra flesta *dagligen* i organiserade och professionella samtal. Två psykologer poängterade att rektor oftast ledde samtalen: ”Leder inte många möten själv, utan rektor är den naturlige samtals-

ledaren. Sitter med ”som garant” för att samtalet ska bli bra; att det ska bli ett i psykologisk mening professionellt samtal”. Psykologerna föreföll överhuvudtaget ha en viktig samtalsledande funktion även när de var deltagare vid mötena. I några fall brukade rektor överlämna ordet ganska omgående till psykologen, i andra fall förberedde psykologen samtalen tillsammans med skolledningen, och i de flesta samtal gavs psykologen på det ena eller andra sättet stort utrymme för sina frågor och synpunkter. För psykologerna var samtal och samtalsledning således en central yrkesmässig arbetsuppgift, medan den var mindre förekommande bland specialpedagogerna.

Tabell 14 visar att 24 av de 35 specialpedagogerna från stora pedagogenkäten, och 11 av de 14 från minienkäten ledde samtal åtminstone någon gång per månad. Totalt kunde därmed *35* specialpedagoger av de 50 (70 %) anses ha direkt samtalsledande arbetsuppgifter i arbetet med elever i svårigheter. Skillnaden i antalet möten per månad mellan undersökningsgrupperna var påtaglig, och resultatet gick helt i den förväntade riktningen – medan åtta av de tolv psykologerna (67 %) hade 20 möten eller fler; dvs i genomsnitt minst ett sådant möte per arbetsdag, så gällde detta för endast åtta av de 50 specialpedagogerna (16 %). Samtidigt är det av intresse att konstatera att samtalsledning ingick tämligen självklart i yrkesrollen för flertalet specialpedagoger, även om det ofta ”bara” gällde ett tiotal samtal per månad.

Antal samtal i genomsnitt per ärende

I Tabell 15 (13) visas hur många samtal man genomsnittligt rapporterade att man hade i ett och samma uppdrag.

Tabell 15. *Antal samtal per ärende*

Antal samtal	P (n=12)	S (n=20+10)*	
1-5	9	19	(14+5)
6-10	3	8	(4+4)
11-20/varierar 3-20	0	3	(2+1)
Summa	12	30	(20+10)

* Summor inom parentes anger antal svarande från stora och lilla specialpedagogenkäten.

Som vanligt svarade samtliga psykologer. För specialpedagogerna var det i stort sett samma personer som svarade på samtliga samtalsledarfrågor (Tabell 14-18), om än med någon liten variation för varje fråga. Samtliga psykologer och 27 specialpedagoger (dvs 90 % av dem som besvarade frågan) befann sig inom intervallet ett-tio samtal per ärende. Både psykologer och pedagoger utförde således

i hög grad uppdragen i form av ”korttidsbehandling”, något som ju helt stämmer med modellens intentioner.

Initiativtagare

I Tabell 16 (14) redovisas vem som oftast angavs vara initiativtagare till uppdrag.

Tabell 16. *Initiativtagare till uppdrag*

Initiativtagare	P (n=12)			S (n=23+13)*	
	1:a**	2:a	3:e		
En personal	9	1	2	28	(19 + 9)
Fler än en personal	2	4	4	1	(0+1)
Arbetsledare	2	4	0	7	(6+1)
Elev/-er	1	0	2	3	(2+1)
Förälder till enskild elev	1	5	3	9	(8+1)
Jag själv	0	1	0	9	(4+5)
Andra instanser (Bup, etc)	0	0	1	1	(1+0)
Summa	15	15	12	58	(40+18)

* Summor inom parentes anger antal svarande från stora och lilla specialpedagogenkäten
** Psykologerna fick uppge procentandel för varje svarskategori. Som 1:a val räknas det eller de svar som fått högst procentandel enligt fråga 2B, som 2:a val de näst högsta, etc.

Samtliga förstavalssvar inbegrep personal. Av de nio psykologer som uppgav enskild personal som initiativtagare i sina förstavalssvar, hade tre också enskild elev (psykologen från riksgymnasiet), respektive grundskolechef och förälder på delad första plats. Föräldrarna som initiativtagare kom framför allt på andravalsplats med fem svar, och eleverna själva (med undantag för gymnasiet) fanns med ytterst marginellt med två svar på tredjevalsplats.

Av de 36 svarande specialpedagogernas totalt 58 svar, gällde 28 enskild personal. Nio specialpedagoger angav förälder, och tre menade att eleven själv kunde vara initiativtagare. För specialpedagogernas del hände det även att man själv var den som tog initiativet (nio svar).

Initiativtagare till uppdrag var således för både psykologer och specialpedagoger i de allra flesta fall *personal inom skolverksamheten*. Ibland var skolledaren initiativtagare men allra oftast var det en lärare med direktkontakt med barnen.

Problemformuleringar och frågeställningar

Samtliga enkäter innehöll frågor om vilka som var initiativtagarnas mest förekommande problemformuleringar. Svaren kategoriserades i fem huvudgrupper med underkategorier, vilka samtliga återfinns i Tabell 17 (15).

Tabell 17. *Initiativtagarnas problemformuleringar/frågeställningar*

Problemformuleringar	P (n=12)	S (n=23+13)*	
I. Enskilda barns/elevers beteenden:			
1. Okoncentrerad, överaktiv, utagerande, stör	9	11	(10+1)
2. Avvikande beteende/försenad utveckling	0	12	(9+3)
3. Svårigheter med inlärningen	7	8	(6+2)
4. Bråkig, våldsam	8	4	(3+1)
5. Omotiverad, nedstämd, skolvägran	4	7	(6+1)
6. Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi/tal-språk	1	10	(7+3)
7. Problem i andra medicinska termer (DAMP o dyl.)	3	5	(4+1)
8. Har inga kompisar/kamratproblem	3	4	(4+0)
9. Arbetar helt utan att formulera problem	0	1	(1+0)
Summa	35	62	(49+12)
II. Barn-/elevgrupp:			
1. Oroligt klassrumsklimat, svår barngrupp	3	3	(2+1)
2. Konflikter mellan elever, mobbning	1	5	(2+3)
3. Många olika enskilda problem i klassen	1	1	(1+0)
Summa	5	9	(5+4)
III. Personal-föräldrar-samarbetet:	6	8	(5+3)
Summa	6	8	(5+3)
IV. Personalhandledning/metodutveckling:			
1. Handledning/metodutveckling, allmänt	4	1	(1+0)
2. Hur ska vi arbeta med enskilt barn, förhållningssätt/ förbättra skolsituationen?	2	4	(1+ 3)
3. Relationsproblem elev/lärare	0	1	(0+1)
4. Personalsamspel	1	1	(0+1)
Summa	7	7	(2+5)
V. Föräldrar vill/behöver ha hjälp med:			
1. Disciplinära problem med barnet	3	0	
2. Barnets vantrivsel i skolan	1	0	
3. Barnets svårigheter med skolarbetet	1	0	
4. Barnets konflikter med andra	1	0	
5. Läraren förstår inte/knäcker mitt barn	1	0	
Summa	7	0	
Summa totalt	60	84	(60+24)

* Summor inom parentes anger antal svarande från stora och lilla specialpedagogenkäten.

De problem som initiativtagarna sökte hjälp för formulerades i de allra flesta fall som *enskilda elevers svårigheter*. Som framgår av tabellen är svarsbredden dock stor för båda yrkesgrupperna. Ibland angavs hela klassen eller barngruppen som problem, ibland uppgavs samarbetet med föräldrarna, ibland ville personalen uttryckligen ha handledning och ibland var det föräldrar som ville ha hjälp med sitt barn eller med läraren. Psykologerna tog också upp uppdrag som föräldrarna ville ha hjälp med. Sex psykologer uppgav att uppdragen oftast gäller pojkar (”mer pojkar”, eller med proportionsangivelse pojkar/flickor, exempelvis ”80/20”, ”70/30”, eller ”60/40”). Enligt psykologerna var det vanligaste problemet att eleven uppfattades som ”okoncentrerad, överaktiv, utagerande, störande”, tätt följt av att eleven uppfattades som ”bråkig, våldsam” och /eller hade ”svårigheter med inlärningen”. Psykologsvaren innehöll oftast flera problemkategorier, se följande exempel.

P 01:

Önskar hjälp
med stökig barngrupp
- med barn som slåss
- med föräldrar, hur bemöta dem
- med barn som inte hänger med
- med barn som inte lyder
- med barn som är fariga
- med barn som inte visar empati

P 03 (intervjusvar):

Beteendeproblem som lärarna inte förstår sig på, barn som är stökiga och som stör.
Problem med kamraterna. Klarar inte den sociala situationen.
Inlärningssvårigheter. Vad kan man kräva? Hur svagt är barnet?
Problem med klassen, har många barn med olika sorters problem, det blir tungt.
Handledningsuppdrag förekommer mer och mer.

P 09 (intervjusvar):

1. Koncentration, oro, störighet gentemot andra.
2. Beträffande de lite äldre: utmanande, aggressiva, trotsar, finner sig inte i regler.
3. Klassens klimat- ofta via verksamhetsledningen.
4. Handledning, rådgivning.
5. Personalbekymmer för barn med avvikande beteenden, ritualer, att barn verkar olyckliga, har avvikande beteende, lite tvång, ...lite svårt att förstå sig på men som i sig kanske inte ställer till de här problemen runtom som de här andra ungarna gör. ...
6. Personal tycker att föräldrarna inte sköter sina ungar. ...det ligger ofta lite inbyggt i frågeställningarna att man vill att man ska fostra om föräldrar i vissa hänseenden.

P 11 (riksgymnasium för rörelsehindrade):

Eleven verkar inte trivas (nedstämd, deprimerad, självmordstankar, hemlängtan). Eleven verkar inte motiverad för skolarbete (skolkar, kommer för sent, sköter inte skolarbetet.) Eleven har svårt i relationen till jämnåriga (kärleksbekymmer, har inga kompisar, vet inte hur man ska skaffa kompisar, eller hur man kan behålla dem). Inlärningssvårigheter till följd av hjärnskadan. Elever uttrycker sorg och ilska över sitt handikapp (vid progredierande sjukdomar över sina försämringar). Förhållningssätt hos personalen.

P 12 (intervjusvar):

> Det vanligaste, ja det är vanligt med Dyslexi/Damp. De använder de orden. Vi har en Dyslexi/Damp-grupp i X-stad, och Dyslexipersonen är specialpedagog, men Damppersonen är en elevassistent. Hon har marknadsfört sig och gått ut på alla skolor till alla klasslärare och gett elva symptom på Damp, så helt plötsligt så hade ju massor Damp. Då var ju lärarna alldeles säkra på att de hade Damp för det stämde ju med elevassistentens lista. Och då måste jag ju gå in och rätta... för så enkelt är det faktiskt inte."

Specialpedagogsvaren innehöll också ofta flera svarsinnebörder – det kunde exempelvis handla om både enskilda barns svårigheter och om relationer mellan barn, lärare och föräldrar i samma svar. Till skillnad från psykologsvaren förekom dock ofta ospecificerade svar av typen "avvikande/oroande /knepigt/onormalt beteende", "försenad utveckling" (språkligt, motoriskt, socialt), "samtal angående enskilt barn", "hur gå vidare med barnets utveckling", "få bekräftat att det är ett problem", etc. Här följer några exempel på specialpedagogsvar:

S 91-01:

> Relationsproblem inom en flick -eller pojkgrupp i en klass, djupgående splittring inom en elevgrupp, relationsproblem mellan lärare -föräldrar, problem för ett barn som sörjer att föräldrarna separerat. MBD-DAMP relaterade problem.

S 93-09:

> Ett enskilt barns avvikande beteende/ försenad utveckling/en totalt sett arbetskrävande barngrupp. Avdelningspersonalen tar direkt kontakt med mig eller via sin arbetsledare. Arbetsledaren har också direkt uppmanat personal att ta kontakt med mig. Personalen är huvudsakligen kvinnor 35-55 år, men de få män som finns i verksamheten har varit lika aktiva att ta kontakt som kvinnorna. I projektet ingår de mest resurskrävande områdena i X-stad med hög arbetslöshet, många nationaliteter och stor social problematik. Personalen har hög tolerans och hittills är det rätt grav problematik som personalen tar upp och som ofta behöver följas upp med ytterligare åtgärder, kontakt med BVC för eventuell utredning, socialsekreterare.

När specialpedagogerna gav mer preciserade svar var de oftast av samma karaktär som psykologernas med tonvikt på *barns oroliga och störande beteend*e. Ibland kopplades inlärningssvårigheterna direkt till dålig arbetsdisciplin, och några betonade att olika svårigheter "hänger ihop", exempelvis:

S 92-04:

> 1) Pelle har inlärningssvårigheter. Han arbetar dåligt på lektionerna och stör rätt mycket. Hemma blir det stora konflikter med läxläsning o.d. 2) Pelle stör på lektionerna. Han springer runt och knuffar på klasskamraterna. Han bryr sig inte om lärarens tillsägelser. Han provocerar läraren tills det blir ett stort uppträde. 3) Pelles inlärningssituation har låst sig. Han är omväxlande aggressiv och ledsen. Situationen är likartad hemma och i skolan. Vad ska vi göra för att nå Pelle?

S 92-07:

> Dåligt självförtroende, koncentrationssvårigheter, läs- och skrivsvårigheter, försenad språkutveckling, matematiksvårigheter, inlärningssvårigheter, föräldrastöd. Allt hänger ju ihop på något sätt.

Sammanfattningsvis var det mycket av innehållet som vid kategoriseringen kunde hänföras till det som kan kallas *socioemotionella störningar och beteendeproblem.* Om man gör en tudelning mellan 1) ”skolsvårigheter”, dvs inlärnings-, läs- och skrivproblem, samt 2) ”beteendesvårigheter”, dvs sociala, beteende- och känslomässiga störningar, så blir andelen skolsvårigheter 23 % för psykologgruppen (8 av 35 svar), respektive 29 % för pedagoggruppen (18 av 62), och andelen beteendesvårigheter 77 % respektive 71 %. Resultaten för psykolog- och pedagoggruppen blir alltså anmärkningsvärt lika, även om psykologerna något oftare fick uppdrag angående koncentrationssvårigheter, medan specialpedagogerna något oftare fick uppdrag angående läs- och skrivsvårigheter.

Det förefaller alltså vara så att skolans personal avsevärt oftare behöver hjälp av specialister för att barnen stör, är arga, omotiverade och/eller ledsna, snarare än att de har ”genuina” problem med inlärning eller läsning och skrivning. Denna situation kan naturligtvis tolkas på flera sätt – kanske har flertalet av dessa elever primära svårigheter som läraren inte uppmärksammar, varför de blir störiga, okoncentrerade och regelbrytande. Utifrån svarsmaterialet totalt sett, samt utifrån min egen mångåriga skolerfarenhet, finner jag dock den motsatta tolkningen betydligt mer sannolik – dvs på grund av koncentrations-, samspels- och beteendeproblem blir tid och ork för själva skolarbetet både i skolan och hemma kraftigt begränsad. Sannolikheten blir därmed hög att eleverna underpresterar allt mer i förhållande till det de skulle kunna prestera om de var i balans med sig själva och sin omgivning. Även hela klassens inlärningsklimat påverkas sannolikt ofta av dessa problem.

Personkombinationer i en samtalsserie

För båda undersökningsgrupperna var det två samtalstyper som dominerade – samtal med *personal, föräldrar och barn* eller samtal där *enbart personal* deltog (16). Trepartssamtal var mest frekvent. Sju psykologer och 16 av 36 specialpedagoger hade trepartssamtal som sitt förstaval. Fem psykologer och nio specialpedagoger hade samtal med två eller flera personal som förstval, medan tio specialpedagoger uppgav samtal med enskild personal som förstaval. Samtal med enbart personal och föräldrar, eller med enbart elever, genomfördes endast undantagsvis inom båda grupperna. Samtliga psykologer uppgav i en fördjupningsfråga att de oftast hade samtal i en *flerstegsprocess* med personal, föräldrar och barn i olika kombinationer, alltså helt i enlighet med modellens intentioner. Alla betonade också vikten av att samtliga parter – personal, föräldrar och barn – träffades i åtminstone något skede av lösningsprocessen: ”Det absolut viktigaste”, som en psykolog uttryckte det. Eftersom personal oftast var initiativtagare startade samtalsserien med detta ”uppdragssamtal”. Därefter anordnades ofta ett möte med ansvarig personal/arbetslaget, och först därefter träffades både perso-

nal, föräldrar och barn. Senare sammanträdde kanske personalen igen för efterreflektion och förberedelse inför eventuellt nya möten med familjen. Samtalsserien avslutades ofta i personalgruppen. Några påpekade även att församtal med enbart personal var viktigast i början av processen. Här följer ett svarsexempel som illustrerar en vanlig kombination:

P 04:

Oftast:
1 personalsamtal
1-2 föräldrasamtal
1 personalsamtal
3-5 föräldrar - personal - elevsamtal
1 personal / föräldrasamtal"

Modellanvändning i samtal

För att få en nyanserad uppfattning om själva sättet att tillämpa modellen ställdes även frågor om i *hur många av samtal*en man ansåg sig tillämpa modellen, samt *vilka delar* som användes mest. Tabell 18 (17) visar vilka delar som oftast användes.

Tabell 18. *De delar av modellen som oftast används vid samtal*

Andel samtal efter modellen, samt vilka delar som används mest	P (n=12)	S(n=28)
a. I de flesta samtal väsentliga delar av modellens samtliga steg*	12	19
b. I de flesta samtal delar av modellen (ospecificerade)	0	3
c. I de flesta samtal vissa delar, särskilt steg I	0	5
d. I de flesta samtal vissa delar, särskilt steg III	0	1
Summa	12	28

* Här refereras till den bifogade modellbeskrivningen, där modellens tre huvudaspekter (I-III i Figur 1) sammanfattades i ett antal underteman som motsvarar huvudprinciperna i kapitel 4-6.

Samtliga psykologer och 19 av de 36 specialpedagogerna (S) ansåg att de mestadels använde *väsentliga delar av modellen*, så som dessa sammanfattades i den till enkäten bifogade modellbeskrivningen. Nio specialpedagoger ansåg sig framför allt använda vissa delar av modellen, se Tabell 18. I många svar fanns tillägg om att man försökte använda modellen så flexibelt och naturligt som möjligt, som en integrerad inre struktur att utgå ifrån och med tonvikt på olika delar vid olika tillfällen. På en förenklad fråga i minenkäten uppgav 13 av de 14 specialpedagogerna användning av "hela eller delar av modellen" i problemlösnings- och/eller utvecklingssamtal (18). Tillsammans med de 28 i Tabell 18

innebar det att 41 av 50 specialpedagoger arbetade utifrån modellen vid samtal, varav ett mindre antal personer kanske inte själva ledde samtalen men var aktiva deltagare. Det fanns således en påtaglig vilja både bland psykologerna och specialpedagogerna att använda sig av hela eller delar av modellen vid sina yrkesmässiga samtal.

Här följer tre svar som kan sägas sammanfatta psykologernas inställning (sifferbeteckningarna refererar till modellbeskrivningen som medföljde enkäten):

P 03(intervjusvar):

> Beträffande steg I, samspelsperspektivet, systemtänkandet viktigt. Beträffande II, alltihop är viktigt. Beträffande III, mestadels samtliga steg. Mirakelfrågor och skalfrågor ofta mycket bra. Försöker förkorta klagandet så att man inte fastnar i det. Leder in på resurser och möjligheter. Förbereder läraren lite först så att de får klaga lite innan och inte fastna sen, samt att de måste fundera på något positivt och ge möjligheter också, samt vara så konkreta som möjligt. Målbeskrivningen också väldigt viktig, det större och det lilla steget. Uppföljning otroligt viktigt. Viktigt att föräldrarna får ansvar och uppgifter, samt även lärarna och eleven själv.

P 05:

> Eftersom modellen är internaliserad tänker jag inte längre i olika steg. Ibland hoppar jag över och ibland lägger jag till, men jag använder mestadels samtliga steg.

P 07 (intervjusvar):

> Mestadels samtliga steg (I:1-12, II:1-7, III A1-3, B 1-8). Finns med någonstans. Inte 100-igt utan det blir väldigt individuellt samtidigt i varenda ärende, så att man ser mindre av något – mindre av fokusering på en av de här punkterna – och så blir det betydligt mer på någon annan kanske.

Ett exempel på vad specialpedagogerna kunde mena med att använda delar av modellen är följande:

S 95-23:

> Jag använder hela den teoretiska delen (1:1-12.). I olika sammanhang där jag samtalar med personal, föräldrar, barn och ungdomar samt under kollegial handledning, använder jag matrisen för utveckling och problem (upp) lösning som en form av 'tankemodell'.

Psykologerna ombads även beskriva sitt personliga sätt att använda olika steg i modellen. Svaren visade att man reflekterat mycket över arbetssättet, eftersträvat att göra det till "sitt eget" och anpassat det till sammanhanget. De varierade mycket både till omfattning och innehåll, och de understödde sammantaget tanken att modellen ska kunna användas variationsrikt utifrån vars och ens "bästa sätt". Här följer två relativt kortfattade svarsexempel, men som ändå visar personlig profilering och anpassning av modellen.

P 05:

I 6: Ej nödvändigt förstå orsaken. Eftersom jag tidigare var mer analytiskt inriktad uppehöll jag mig väldigt länge vid orsaksresonemang och det känns väldigt befriande att inte behöva göra det. Jag tycker fortfarande att anamnesen är viktig men jag fastnar inte där.
I 7: Problemet är problemet. Hänger ju delvis ihop med tidigare svar på I 6. Jag tycker att interaktionen här och nu är jättespännande och att lägga märke till hur olika en sak kan uppfattas. Stigmatiseringen som ofta förekommer känns viktig att motverka.
I 9-12: Mångfaktoriell problemsyn, resurs- och målinriktning. Detta är det viktigaste i modellen enligt min uppfattning. Ofta öppnar sig en ”ny” värld för människor som kört fast, när de får leta upp positiva drag. Målformuleringarna är viktiga och enligt min erfarenhet räcker det ofta med små delmål som kan nås inom överskådlig framtid. Jag tycker att de flesta anammar den metoden själva.
II 4: Samtalsledarrollen viktig. Denna punkt tycker jag att skolledarna skulle tillägna sig (hela modellen förresten). De tror sig veta att vi ska uttala oss som någon form av experter, ungefär som hab och BUP psykologerna.

P 11 (riksgymnasium för rörelsehindrade):

Problembeskrivningen måste få ta sin tid, speciellt i de enskilda elevsamtalen samt i individuell handledning men varsamt och försiktigt lotsar jag in dem på resurser, och drömmar och mål och försöker framför allt inge en känsla av hopp. Med elever med progredierande sjukdomar får man vara försiktig med att prata om framtiden då den alltid innebär en försämring och förlust av funktioner.

Tillämpning i andra sammanhang

Specialpedagogerna fick även besvara en fråga om modelltillämpning i andra sammanhang än samtal, se Tabell 19 (19).

Tabell 19. *Tillämpning av modellen i andra sammanhang*

Tillämpning i andra sammanhang	S (n= 32)	Smin (n=10)	S:a
I specialundervisning av enskild elev eller grupp elever	12	7	19
I elevvårdsmöten som en av deltagarna	14	6	20
I min yrkesroll; vid planering, kollegiala träffar, åtgärdsprogram, dokumentation, etc	11	7	18
Överallt; genomsyrar hela min person	5	0	5
I vanlig klassrumsundervisning	3	0	3
Summa	45	20	65

Totalt 42 av de 50 specialpedagogerna uppgav att de använde modellen i andra sammanhang än samtal, ofta med flera alternativ i sina svar. 19 specialpedagoger menade att de använde modellen i *specialundervisning* av enskild elev eller grupp av elever. 20 personer använde den i *elevvårdsmöten* som en av deltagarna, och 23 personer använde den i *yrkesrollen generellt*.

Utöver de trettiofem specialpedagoger som enligt Tabell 14 själva agerade som samtalsledare föreföll vid denna svarsanalys ytterligare tio vara aktiva mö-

tesdeltagare. Av de återstående fem specialpedagogerna uppgav tre att synsättet alltid fanns med ”vid problem, i yrkesrollen, och vid planering och reflektion”, och två personer uppgav enbart specialundervisning som tillämpningsområde.

Andra arbetssätt

Både psykologer och specialpedagoger (S) tillfrågades om det fanns andra, från modellen klart avgränsade arbetsmetoder som man fann viktiga i sitt arbete. Sju psykologer menade att modellen var *i princip användbar i nästan alla uppdrag*, och att andra aspekter av yrket som exempelvis testutredningar kunde utformas så att de föll inom ramen för detta perspektiv (20). De övriga fem psykologerna tog upp totalt *18* exempel på andra typer av uppdrag, däribland test och testredovisning som enligt tre av dem hade ”en egen gång”, kartläggnings- och resursfördelningsarbete på kommunnivå (tre psykologer), leda studiecirklar, studiedagar, fortbildning, samarbeta med chefer, kollegor och andra instanser, deltagande i olika typer av projekt, etc, (en till två psykologer per svarskategori). De flesta psykologerna ansåg således att modellens idémässiga perspektiv och tekniker kunde genomsyra även arbetsuppgifter av annan typ än konsultativa samtal. En betydande minoritet av dem tyckte emellertid att det fanns andra arbetsuppgifter som gick att klart avgränsa genom en egen arbetsgång och metodik.

24 av 27 svarande specialpedagoger menade sig ha yrkesfunktioner som var avgränsade från modellen, varav tretton tog upp den *specialpedagogiska undervisningen* samt själva arbetet i barngruppen med tillhörande undervisningsmetoder, förberedelsearbete och pedagogiska idéer (jämför dock Tabell 19, ovan, där nitton personer uppgav sig använda modellen även i undervisning). Några av de svarande uppgav även testning, samarbete med andra instanser och fortbildning av skilda slag, som klart avgränsade från modellen.

Konsekvenser för berörda parter

Skillnader för elever, föräldrar och personal efter samtal utifrån modellen

För att få en välgrundad uppfattning om psykologernas och specialpedagogernas *värdering* av modellens användbarhet i praktiken, ställdes ett mycket stort antal frågor om *skillnader*. Det gällde dels skillnader i form av *konsekvenser för elever, föräldrar och personal* till följd av samtalsledning enligt modellens intentioner, dels skillnader *i förhållande till tidigare* arbetssätt och arbetsresultat. Frågorna

gällde både det som specialisten *själv* uppfattade och det hon (han) trodde att *andra* uppfattade. I detta avsnitt redovisas konsekvenser för berörda parter (21 a-e) och i senare avsnitt följer jämförelser med tidigare arbetssätt (22 a-c, 23a-f). I Tabell 20 (21 a) illustreras de mest förekommande svarskategorierna.

Tabell 20. *Skillnader respondenterna själva uppfattar för elever, föräldrar och personal efter samtal utifrån modellen*

Skillnader du själv uppfattar för elever, föräldrar och personal	P(n=12)	S(n=16+13)	
Positivt:			
Bättre förståelse/delaktighet/alla får komma till tals/ öppnare klimat/modellen går hem, lättare få kontakt	11	16	(6+10)
Vidgat perspektiv på problemet/avdramatiserar/ får redskap, möjligheter att tänka framåt/kommer vidare	9	12	(6+6)
Uppnår tydliga positiva förändringar/ofta mycket stora/	6	11	(3+8)
Föräldrar/lärare/elever får en positivare inställning	7	9	(3+6)
Ökad säkerhet i yrkesrollen/arbetssättet driver framåt	7	6	(0+6)
Tydlighet, struktur (för problem, mål, uppföljning)	3	5	(0+5)
Samsyn utvecklas, arbetar för samma mål	5	2	(2+0)
Psykologen blir själv mer accepterad (struleleverna visar att jag är OK/får fler föräldra-kontakter /personalen visar tydlig uppskattning)	4	0	(0+0)
Summa	52	61	(20+41)
Negativt/hinder:			
Svårare förändra personal- än föräldrar- och elevattityd /personal ibland stötta över föräldrautrymmet/ personal som vill att elev/familj ska ”behandlas traditionellt”	6	3	(3+0)
Elever i underläge om för många personal är med	3	1	(1+0)
Föräldrar som skuldbelägger läraren	2	0	(0+0)
Tar ifrån chefer, elevvårdspersonal samtalsledarrollen	0	2	(2+0)
Summa	11	6	(6+0)

Både psykologer och specialpedagoger betonade att såväl elever, föräldrar som personal uppnådde *ökad förståelse och delaktighet* genom att alla var med och fick komma till tals i ett positivt och öppet klimat. Värdet av att alla parter deltog i lösningsprocessen (även om inte alla behövde vara med varenda gång) uttrycktes återigen mycket tydligt. Modellen ”gick hem”, och det blev lättare att få kontakt med varandra. Det *vidgade perspektivet* (=samspels-, resurs- och målperspektiv) med mindre problemfokus och tydlig inriktning på framtiden framhölls av båda grupperna som mycket fruktbart. Många valde också att särskilt poängtera att man uppnådde *tydliga positiva förändringar* för samtliga berörda parter, men även i övriga svar är det underförstått att det händer något positivt och problem-upplösande. Flera psykologer framhöll att *samsyn* utvecklades mellan berörda parter, och att man arbetade mot samma mål, vilket underlättade för lösning av

problemen. Några från båda grupperna framhöll även *ökad säkerhet i yrkesrollen*, samt *struktur och klarhet* genom konkret problem- och målbeskrivning samt uppföljning. Det förekom även enstaka negativa svar, men alltid som ett tillägg till ett i princip mycket positivt svar, se Tabell 20. Exempelvis tyckte sex psykologer och tre specialpedagoger att det kunde uppstå besvikelse från personal som förväntat sig ett mer ”traditionellt” arbetssätt. Några personer ansåg det svårt för eleven att delta om det fanns för många vuxna med (det framgick ej hur många vuxna man då menade), samt att bemöta skuldbeläggande från föräldrar. Här följer tre till sitt innehåll typiska psykologsvar, och därefter åtta lite kortare och typiska exempel från specialpedagogerna.

P 01:

> a) Skillnader för elev/-er: Ser barnet och föräldrarna mer positivt. Mer kreativa och kraftfulla. Gladare. Håll på situationen. Gör förändringar i sitt arbete, organiserar om, planerar om. Nytänkande. Pratar MED varandra. Sluta söka fel hos föräldrarna. Söker det positiva.
> b) Skillnader för föräldrar: Skuldkänslor bortplockade. Känner att vi hjälps åt. Personalen är med dem, ej mot. Slipper höra allt negativt. Tryggare, vet vad som sker och sin roll i det hela. Gör likadant hemma som personalen gör på dagis. Drar åt samma håll. Säkrare i sin föräldraroll.
> c) Skillnader för personal: Känner sig förstådda och accepterade. Hoppfulla. Vill hjälpa till att förändra. Känner att de är MED. Ser personalen som hjälpare.

P 02 (intervjusvar):

> Att träffa bara personalen kan löna sig bra och att träffa personal och föräldrar kan också löna sig bra. Men att bara träffa föräldrar är inte någon idé om det gäller ett skolproblem. Om man jämför före och efter mötet så är det tydligt för alla vad som är problem och mål. Man vet vad skolan vill. Skolan vet vad familjen står för. Vi har bestämt något som är möjligt att jobba med och som förhoppningsvis leder dit.
> Efteråt kan man säga att det var ett bra samtal med föräldrarna och det var ju fint att vi kom fram till det här. Får ofta veta att ”det håller på att lossna” nu, och att det var bra saker vi kom fram till. Vi har kommit lite grann mot en lösning. Inte jag som ska ha äran, men det händer att även jag får beröm.

P 03 (intervjusvar):

> Ibland blir det enorma skillnader. Folk blir mycket förvånade. Ibland är det svårare, ex med särskolemässiga barn som har verkliga svårigheter. För 70-80 % blir det en märkbar förändring.
> Läraren kan acceptera barnets svårigheter och hjälpbehov. Känner sig inte träffad själv. Får med föräldrarna till utagerande barn. Får lättare resultat med bråkiga ungar. Barnet lugnar ner sig när det vet att föräldrar och lärare samarbetar. I dessa fall lyckas vi till 90 %. Barnet känner sig tryggare, man lyssnar på barnet. Han är inte längre hopplös – nu har han blivit ”en lycklig person”.
> Bra med alla parter närvarande, men inte för många personal; ett arbetslag får representeras av två personer.

S 91-01:

> Jag tycker mig förstå att modellen går hem bra och resultatet blir tydligt. Framstegen blir tydliga.

S 92-07:

Avsaknad av problemfixering och den positiva synen framåt.

S 93-14:

Det händer saker. Kontakter tas. Öppnar upp för andra kontakter. Mycket positivt vara med i gruppen. Kan ta med erfarenheter därifrån till samtalen sen, samt när psykologen och jag har samtal. --- Ju mer föräldrarna är med ju bättre går det. Tiderna en stor svårighet i sammanhanget. Föräldrarna ser också barnet mer positivt. Barnet lyfts fram som positivt både inför personal och föräldrar samtidigt.

S 94-42 (min):

a) Skillnader för elev/-er: Blir sedd
b) Skillnader för föräldrar: Vi bryr oss tillsammans
c) Skillnader för personal: Ser resultat. Överskådligt. Får handledning. Bra relationer med föräldrar

S 95-22:

Personalen måste ha föräldrarna med för att lyckas – ha samma mål. Förälder och barn känner sig förstådda är delaktiga i besluten.

S 96-46 (min):

Har blivit insläppt i klasser för att observera och handleda, när man förstått att min huvudfråga gäller vad som fungerar bra. Lärarna mycket glad och tacksamma, får självförtroende. Glada för beröm. Gott resultat för alla.

S 96-48 (min):

Märker stor skillnad om jag ”peppar mig” före ett samtal genom att tänka på modellen och bestämma mig för att följa den strikt. Känner mig mycket nöjdare efteråt, personalen nöjd, föräldrarna kan inte slinka undan. Svarar mer rättframt. Extra viktigt eftersom många av dessa föräldrar vant sig vid att manipulera andra. Blir tydliga resultat för de flesta elever. Kan alltid hitta något. I de fall resultat nästan helt uteblir beror det på att vi inte lyckats med föräldrasamarbetet.

S 97-36:

Allt får en mera positiv anda för alla, ser framåt, delmål.

Svarskategorierna angående skillnader man trodde att *parterna själva uppfattade* var påtagligt lika de självupplevda skillnaderna, om än med några smärre bortfall eller tillägg (22b-d). De negativa svaren (återigen som tillägg till klart positiva) var ännu färre. Både psykologer och pedagoger betonade således att eleven och föräldrarna uppnådde *större förståelse och delaktighet* i processen, samt att personalen fick ökad förståelse för föräldrarna. *Det vidgade perspektivet* på problemet betonades, och likaså den positiva grundinställningen – *resursperspektivet* – där positiva lösningsförsök och förändringar är i fokus under samtalen. Här följer några exempel på svar, först ett *psykologsvar* och därefter ett *specialpedagogsvar*.

P 04:

a) Skillnader som eleven märker:
”bli sedda / betydelsefulla, ha stöd, ha respekt, känner sig ej hotad, trivs bättre i skolan
se enighet i strävan efter en förbättring mellan föräldrar och personal
få klarhet i regler, överenskommelser och förväntningar”
b) Skillnader som föräldrar märker:
”förstår läraren bättre
förstår andras agerande i olika sammanhang bättre
tror att läraren förstår dem bättre
lättnad över skuldbefrielse
glädje över att komma ett steg i rätt riktning
osäkerhet inför nya krav / förväntningar
känslan av hopp om att allt ordnar sig – framtiden ser ljus ut”
c) Skillnader som personal märker:
”känslan av att få hjälp av bundsförvanter i den förut så svårhanterliga situationen
hopp om att det finns en lösning, ser nya resurser hos sig själv och andra
förståelse för elevens och familjens levnadsvillkor och agerande, förståelse av elevens signaler, se positiva sidor hos elev / föräldrar i situationen”

S 95-22:

a) Skillnader som eleven märker:
”eleven känner sig delaktig i besluten, de vuxna bryr sig om vad barnen tycker – kommer med egna förslag”
b) Skillnader som föräldrar märker:
”jag är viktig för mitt barn och mina synpunkter tas tillvara”
c) Skillnader som personal märker:
”Personalen har upptäckt positiva sidor hos barn och föräldrar, att det finns olika värderingar som man som personal måste acceptera”

Det fanns sammantaget en *stor inre konsistens* och tydlighet i svarsmönstret både inom och mellan de båda undersökningsgrupperna i sättet att svara på olika versioner av skillnadstemat. Samtliga svarande var genomgående positivt inställd till effekterna av modellen för alla tre parterna – elever, föräldrar och personal – skillnader som man dessutom trodde alla parter uppfattade.

Skillnader vid jämförelse med tidigare arbetssätt

Skillnader i arbetssätt

Psykologerna och specialpedagogerna fick som nämnts även frågor om skillnader i arbetssätt (positiva/negativa) jämfört med tidigare, dvs ett slags före och efter det att de hade kommit i kontakt med modellen. Frågorna gällde *självupplevda* skillnader, skillnader de trodde deras närmaste *chef* särskilt lade märke till,

samt *andras kommentarer och värderingar* (22a-c). I Tabell 21 (22 a) visas svarskategorier angående självupplevda skillnader.

Tabell 21. *Självupplevda skillnader i arbetssätt vid tillämpning av modellen*

Självupplevda skillnader i arbetsätt	P(n=12)	S(n=35)*
Positivt:		
Tidigare fokus på orsaker och skuld, nu på framtid och förändring/klara mål	7	12
Leder samtal bättre/klarare strategi/ tydligare roll, arbetssätt/skickligare frågetekniskt/tryggare	2	17
Mångpartisk med interaktionellt perspektiv/ ökad förmåga utforska problemet ur nya perspektiv	3	14
Mer av resursperspektiv	2	7
Tydligare åtgärdsplan, vem som gör vad	1	2
Får positiva resultat	1	0
Summa	16	52
Negativt:	0	0
Summa	0	0

* Frågan fanns ej i minienkäten.

Båda undersökningsgrupperna uppfattade tydligt *positiva* skillnader jämfört med tidigare arbetssätt. Innebörden i svaren stämmer påtagligt väl med intentionerna i modellen. Både psykologer och pedagoger framhöll som viktig skillnad att de tidigare lade fokus på orsaker och skuld, medan de nu inriktade sig på *framtid och förändring*. Som närliggande tema betonade två psykologer och sju pedagoger *resursperspektivet* – att inrikta sig på möjligheter och skapa en förhoppningsfull anda i samtalen. Två psykologer och 17 pedagoger ansåg att de förbättrat sin *samtalsledarroll* (och därmed sin yrkesroll) på flera sätt – att de t ex blivit tydligare, lugnare och skickligare frågetekniskt. *Mångpartiskhet* och därmed sammanhängande förmåga att *utforska och vidga olika problemperspektiv* ansågs även vara en värdefull grundattityd av flera svarande.

Beträffande skillnader som man trodde att *närmaste chef* lade märke till så var de i huvudsak desamma: Den ökade säkerheten som samtalsledare, att man arbetade mindre med problemfokusering och mer med lösningar och framtidsperspektiv, samt sättet att vara mer positiv, gladare och djärvare (22 b). Samtliga psykologer och 31 av de 36 specialpedagogerna (S) hade fått *tydliga positiva signaler*, antingen från kollegor, chefer, föräldrar och/eller elever (22 c). Psykologerna hade fått mest respons från chefer och föräldrar, medan specialpedagogerna fått mest respons från arbetskamrater och därefter chefer och föräldrar. Specialpedagogsvaren var till sin innebörd påfallande lika psykologsvaren.

I hela svarsmaterialet (totalt kodades 52 svarsinnebörder för psykologerna och 127 för pedagogerna) fanns endast fyra negativa kommenterar av marginell karaktär, dvs som ett tillägg till ett för övrigt mycket positivt svar.

Eftersom jag betraktar frågeområdena om upplevda skillnader som centrala för undersökningen ger jag flera exempel på svar från båda grupperna.

P 01:

a) Självupplevda skillnader:
”Mer strukturerade samtal, mer mångpartisk, skickligare frågetekniker, bort från orsaksgrubbel och föräldradiskvalifikation, större ödmjukhet, diagnosointresserad, mer konkreta åtgärdsprogram, får positiva resultat”
b) Skillnader som andra lagt märke till:
”Positiva resultat, nöjd, upplyft personal som klarar av sitt jobb, positiva föräldrar, ger ett kompetent uttryck dvs kan förklara med enkla ord hur jag jobbar”
c) Kommentarer och värderingar från andra:
”Många från områdeschefer – att personal och föräldrar tycker att arbetssättet är bra, från förvaltningschefen ” hört på byn att du jobbar bra ”.”

P 05:

a) Självupplevda skillnader:
”Tidigare fokuserade jag mera på problem – orsaker och uppehöll mig mycket vid det som varit och vid analyserande av det som hänt.”
b) Skillnader som andra lagt märke till:
”Jag tror att de märker att jag numera mer är fokuserad på lösningar och framtid, och inte är så intresserad av barndomen och den tidiga utvecklingen och att söka fel.”
c) Kommentarer och värderingar från andra:
”Flera har kommenterat mirakelfrågorna. Jag har också fått kommentarer som berör det positiva i modellen, att möjligheterna plockas fram i stället för svårigheterna.”

P 09 (intervjusvar):

a) Självupplevda skillnader:
”Störst skillnad i synsätt och föreställningar. Resursperspektivet det viktigaste. Inger hopp hos andra och egna känslor av optimism. Tron på möjligheter. Ökad förmåga att lyssna in problemet, utforska problemet och samtidigt föra in andra perspektiv istället för att fastna i problemet.”
b) Skillnader som andra lagt märke till:
”Mitt sätt att försöka vara positiv. Större våglighet. Ej så laddat, ej samma värderingar som tidigare, dvs ej så moraliserande. Det interaktionistiska synsättet avmoraliserande: att sammanhang gör människor galna. Också det här hur man skapar sin egen meningsfullhet. Tänker inte alls i skuldtermer.”
c) Kommentarer och värderingar från andra:
”Ibland fått tydliga signaler från föräldrar och andra.”

S 91-01:

a-c: ”Efter utbildningen har fokus på arbetsuppgiften blivit tydligare och klarare. Att vara tydlig. Samverka kring ett processarbete med en tydlig uppföljning och avslutning är en vinst för alla. Jag har fått många tecken på uppskattning från elever, föräldrar lärare och rektorer. Det jag känner är att de märker en tydlig förändring hos de som berörts av insatsen.”

S 92-04:

a) Självupplevda skillnader:
”Jag är tydligare och mer målinriktad.
Den teoretiska strukturen hjälper mig att hålla kvar samtalets inriktning.
Jag är noggrannare med ”maktbalansen”.
Jag är mer noggrann med sammanfattning och avslutning.
Jag arbetar med tystnad.”
b) Skillnader som andra lagt märke till:
”tydligheten, strukturen, resultatet.”
c) Kommentarer och värderingar från andra:
”Ja, både från chefer och kolleger.
”Du kan ju det här att leda samtal.”
”Något så svårt hade jag aldrig kunnat säga utan att föräldern hade blivit arg.”
”Du är så tydlig”.”

S 92-06:

a) Självupplevda skillnader:
”Eftersom jag inte tidigare arbetade som specialpedagog eller speciallärare kan jag inte direkt uttala mig om hur arbetssättet förändrats, men jag vet att jag förut ofta letade syndabockar (t.ex. föräldrarna). Jag såg ej samspelsbetydelsen. Nu försöker jag också att stärka föräldrarna genom att uppmuntra deras egna förslag och är väldigt försiktig med att tala om för dem hur de ska göra. De känner ju barnen allra bäst.”
b) Skillnader som andra lagt märke till:
”Jag tror att hon (chefen, min anm.) lägger märke till att föräldrarna är positiva och känner att det sker en positiv utveckling för dem själva och deras barn.”
c) Kommentarer och värderingar från andra:
”Högre lön.
Jag får dessutom ofta uppskattande kommentarer och ord från så gott som alla arbetskamrater och chefer. Arbetskamraterna känner sig stöttade och har även i hög grad anammat samtalstekniken. Uppskattningen berör alla delar av mitt arbete, men vi skojar ofta om vissa speciella samtalstekniska frågor som t.ex. ”Vad är det som är värst?” eller ”På en skala från ett till tio”.”

S 97-36:

a-c:
”Jag står inte kvar och stampar i det som hänt utan ser framåt. Jag är noga med att framhålla elevens positiva resurser. Noga med handlingsplan och uppföljning. Min rektor ser att jag ser det positiva och ser föräldrar som en viktig resurs. Jag har fått positiv respons både från rektor och några klasslärare.”

Svaren på frågan om skillnader i arbetssätt uttryckte sammanfattningsvis en positiv attityd inom båda grupperna. Detta gällde för självupplevda skillnader, för skillnader som man menade att chefen lagt märke till och för skillnader som andra berörda direkt kommenterat. Olika svarsinnebörder visade sig tydligt kopplade till väsentliga intentioner i modellen. Framtids- och resursperspektivet framhölls som uppskattat och användbart, det interaktionella perspektivets betoning på delaktighet för alla parter i en samordnad process ansågs mycket värdefullt och modellens markering av struktur och frågetekniker, samt noggrann uppföljning och utvärdering, ansågs stärka lösningsprocessen.

Skillnader i resultat

Samtliga psykologer och specialpedagoger fick även besvara frågan om hur de trodde att resultatet av modelltillämpningen skilde sig från resultatet jämfört med tidigare arbetssätt för *elev/er, personal, föräldrar, för dem själva* och för *chef/er*. De fick även en fråga angående *andras kommentarer och värderingar* (23 a-f). I Tabell 22 (23 a) redovisas hur man uppfattade resultatskillnader för eleverna. Dessa svar är samtidigt representativa för uppfattade skillnader för de övriga personkategorierna och kommentarerna gäller även för dessa.

Tabell 22. *Skillnader i resultat för elev/er före och efter tillämpning av modellen*

Skillnader i resultat för elev/er	P (n=12)	S (n=27+13)	
Positivt:			
Tydligare, bättre resultat/snabbare förändring/ leder framåt	8	13	(8+5)
Eleven är mer delaktig och respekterad	4	10	(7+3)
Nytt perspektiv: mindre problemprat och mer målinriktning	4	9	(6+3)
Positiv anda/resursinriktning/mod/hopp/motivation/ inget är omöjligt – alla kan något	3	9	(7+2)
Struktur och klarhet/uppföljning och utvärdering	0	4	(0+4)
Summa	19	45	(28+17)
Negativt:	0	0	
Summa	0	0	

Det uppstod i stort sett samma svarskategorier som för föregående skillnadsteman, men svaren var mer vinklade mot direkt resultatbedömning. De kunde därmed indelas i två huvudgrupper, där en och samma person ofta svarade på båda sätten samtidigt: 1) Svar som direkt *graderade resultatet som bättre än* tidigare arbetssätt både för elever, personal, föräldrar samt för dem själva och deras chefer. 2) Svar som snarare behandlade *vad som karakteriserade förbättringen*, dvs med en implicit betydelse av bättre resultat. Rangordningen av svarskategorierna varierade något beroende på om det var psykologer eller pedagoger som svarade och om svaren gällde elev-, personal-, föräldra- eller chefsperspektivet. Inom båda grupperna framhölls dock *det goda resultatet* för alla parter (23 a-e). *Delaktigheten* i lösningsprocessen betonades för elever, föräldrar, personal och även för specialisterna själva som en viktig ingrediens i den positiva förändringen. *Mindre problemprat, mer målinriktning* och mindre skuld och försvar påtalades även av båda grupperna som en förbättring för alla parter.

Om man till kategorin ”nytt perspektiv” även fogar alla svar som formulerades på temat *positiv anda, resursinriktning, mod och hopp* så uppfattades detta ”nya

perspektiv" vara den sammantaget viktigaste ingrediensen i positivt värderade skillnader. Även *modellens struktur och klarhet* betonades (23 b, d). Några psykologer och specialpedagoger framhöll dessutom att cheferna noterat en tydligare psykolog- respektive specialpedagogkompetens (23 e). Några psykologer menade att cheferna även uppmärksammat ett minskat behov av assistentstöd och andra extraresurser. Många inom båda grupperna ansåg sig ha fått tydliga positiva kommentarer från personal och föräldrar angående sina arbetsresultat (23 f).

Av totalt 84 kodade svar för psykologerna och 212 från specialpedagogerna fanns sex negativa svar som tillägg till ett för övrigt klart positivt svar: tre psykologsvar angående lärare eller föräldrar som ville ha partsstöd eller tyckte att psykologen var "frustrerande" (22 b-c), samt tre specialpedagogsvar om att cheferna inte hade kunskap nog eller inte utnyttjade deras nya kompetens, (23 e).

Här följer fem svarsexempel från psykologerna, samt två från specialpedagogerna, som illustrerar några vanliga åsikter uttryckta i kortare eller längre format.

P 02 (intervjusvar):

> Om barnet är med, vilket det oftast är, och hör diskussionen och deltar i den och går med på eller accepterar på något vis målet och vad som ska göras, då är ju halva jobbet gjort för barnets del egentligen. Säger man t ex då att barnet ska ha skolväska med sig varje morgon, då är det klart att barnet anstränger sig redan nästa morgon. Och föräldrarna anstränger sig.

P 05:

> a) För eleven: "Det bidrar förhoppningsvis till att eleven inte känner sig som problemet."
> b) För personal: "Jag hoppas att personalen inte känner hopplösheten lika starkt som tidigare."
> c) För föräldrar: "Min förhoppning är att de inte ska känna sig så skuldbelagda."
> d) För mig själv: "Jag tycker att det är mera positivt att arbeta på detta sättet – det är spännande!"
> e) För chef/-er: "I vår kommun har vi fått många nya skolledare från barnomsorgen och jag har inte arbetat ihop med dem tidigare. Från de "gamla" rektorerna har flera tyckt att jag inte är så typiskt psykologiserande längre och uppehåller mig vid potträning och sådant (jag har arbetat med en del rektorer i 20 år och känner dem väl, så vi har en rak och öppen kommunikation).
> f) Från personal har det kommit kommentarer om att det var så enkelt, "det kunde vi ju gjort mycket tidigare". Jag tror att många drar sig för att sätta igång en stor grej."

P 06:

> a) För eleven: "Jag är mycket mer benägen att höra på vad eleven tycker och vilka lösningar denna tycker skulle vara bra, vilket gör att eleven är mera delaktig i åtgärderna."
> b) För personal: "Samtalen är inriktade på konkreta lösningar."
> c) För föräldrar: - - -
> d) För mig själv: "Det är lättare för mig själv att utvärdera, det är bara att se på åtgärdsprogrammet."
> e) För chef/-er: "Det blir tydligt för dem vad en psykolog gör. Problemen med tystnadsplikten uppstår praktiskt taget aldrig och arbetssättet ligger bra i tiden med arbetslag och samarbete."

P 09 (intervjusvar):

> Mod, hopp, slippa någon slags problemfixering. Eleverna blir gladare. Om 100 % = att nå hela vägen i ett ärende så når jag nu 75 % i 75 % av alla min ärenden.

P 12 (intervjusvar):

> Eleverna blir bättre, inte så tyngda. Resultaten blir mycket tydligare. Mycket roligare att jobba. Kände mig mycket osäkrare i min roll tidigare. Läser böcker med mycket större glädje. Skolchef och biträdande skolchef har givit mig positiva kommentarer.

S 91-01:

> a-f: ”Sättet att hantera situationen är proffsigare. Resultatet är så tydligt så det bär och håller. Alla har fått ett redskap och ett sätt att förhålla sig till problemet. Fler finner det intressant att ta del av sättet att arbeta.”

S 92-04:

> a) För eleven: ”Jag når lättare in till eleven. Vid konflikter är det suveränt, aggressioner dämpas och man kan resonera konstruktivt.”
> b) För personal: ”Risken att bli ”besserwisser” är inte lika stor som innan.”
> c) För föräldrar: ”Det är lättare att ta upp svår problematik. Jag vet hur jag ska undvika försvarsbeteende (aggression) hos föräldern.”
> d) För mig själv: ”Eftersom fler samtal blir bra så är det inte lika betungande att ha samtal. Man mår förfärligt dåligt av att leda ett samtal som man inte får att fungera.”
> e) För chef/-er): ”Vi når bra resultat med enkla medel. Det betyder att vi kan utnyttja våra resurser bättre.”
> f) Andras kommentarer och värderingar: ”Jag får kommentarer från min chef, mina arbetskamrater och föräldrar. Det är svårt att kort sammanfatta om vad, jag arbetar på så många plan.”

Konsekvensen och det inbördes sammanhanget i svaren är mycket tydlig. Samtliga personer som svarat kan sägas pragmatiskt validera arbetsmetoden genom att de uppfattat den som *tydligt positivt skild från tidigare arbetssätt och arbetsresultat* och med motiveringar som stämmer påtagligt väl med modellens intentioner – med dess betoning på omformulering av individuella brister till samspelsperspektiv och delaktighet, samt till resurs, mål och lösningsinriktning. Negativa värderingar av både arbetssätt och resultat saknas nästan helt.

Uppfattning om orsakssammanhang

Orsaker till positiv förändring vid problemlösning och personlig utveckling

På samtliga tre enkäter fanns frågor där psykologen/pedagogen uppmanades uttala sig om vad man trodde var de viktigaste *orsakerna* till positiv och negativ för-

ändring vid problemlösning och personlig utveckling utifrån modellen (24a-b). Svarsresultaten angående positiv förändring återges i Tabell 23 (24 a).

Tabell 23. *Orsaker till positiv förändring utifrån modellen*

Orsaker till positiv förändring	P (n=12)	S (n=31+13)
Resursperspektiv/positiv anda/ skuldbefrielse/se framåt	7	28
Delaktighet/samarbetet personal, föräldrar och barn/ alla bidrar/bryr sig/lyssnar/enas om problembeskrivning	7	16
Bryta negativa samspelsmönster/ändra vuxnas förhållningssätt/ samspelsperspektivet/det systemiska synsättet ger förändring	6	3
Handlingsprogram/klar ansvarsfördelning/uppföljning/utvärdering	1	7
Konkretion/tydlighet/struktur/ klart uttryckta, hanterbara mål/små steg	2	8
Samtalsledning; professionellt förhållningssätt/frågetekniker	1	3
Utgå från där barnet befinner sig just nu	0	1
Summa	24	66

Svarskategorierna blev i princip desamma som för frågeområdena angående skillnader, om än med lite olika svarsformuleringar och inbördes rangordning. Implicit i frågor om skillnader finns förstås även frågan om vad som orsakar skillnaden; något som många verkade ha tagit fasta på redan i de tidigare frågorna. Både psykologer och pedagoger betonade således återigen *resurs- och målperspektivet* med den positiva anda och skuldbefrielse som det medförde för lösningsprocessen, samt *delaktigheten* för både föräldrar, personal och elever, som verksamma orsaker till den positiva förändringen. Sex psykologer framhöll *samspelsperspektivet* och/eller vikten av att bryta negativa samspelsmönster och få stopp på ”skyllandeprocesser” av det slag som beskrevs i modellens teoridel. Flera pedagoger markerade att (skriftliga) *handlingsprogram* med tydlig *uppföljning*, samt att konkretion, struktur, och hanterbara små *delmål* gav viktiga bidrag till förändring.

Psykologer och specialpedagoger, dock ej de som fick minienkäten, besvarade även frågan om *andra allmänna faktorer* som kunde tänkas bidra till positiv förändring (24 b). Denna fråga gav upphov till ett relativt stort antal udda kategorier med en eller ett par svarande i varje kategori, exempelvis: ”bra ledning, personlighet, vilja till förändring, egen livserfarenhet, humor”. Här följer några svarsexempel som illustrerar andemeningen i många orsakssvar (a = faktorer inom ramen för modellen och b = andra allmänna faktorer).

P 01:

a. God resursanvändning – i modellen tas allas resurser tillvara. Genom frågetekniker frigörs de olika personernas resurser. Inget skrivande på näsan utan kommande inifrån. En-

ergi går inte åt till konflikter och diskussion om rätt och fel utan kan läggas på lösningen av problemet. Genom att man snabbt kommer bort från felsökning och orsakssammanhang slipper man låsning i skuldkänslor. Alla i samtalen känner att de är väsentliga och bidrar till lösning av svårigheten. Man mår bra när man går ut från samtalsrummet och kan med höjt huvud hälsa på varandra på stan. Jag som psykolog går inte in som någon expert utan mer som en som kan föra samtal och hjälpa till att hålla ordning i vad som kommit fram. Avdramatisering av roller och hjälpas åt för att nå målet känslan är av vikt.
b. egen personlighet, t ex humor och förmåga att ta människor, är ju naturligtvis, som alltid, viktig.

P 02 (intervjusvar):

Jag tror att samarbetet som man får till stånd mellan barn, föräldrar och skola är det som är avgörande. Får man till stånd ett samarbete så kan man enas kring vad som är problemet och vart man vill komma. Eller bara man kan enas om vart man vill komma så kan man vara oense om vad som är problemet. Egentligen. Och jag tycker också att den här konkretiseringen är jätteviktig. Och tydligheten. Det här att alla aktiveras för samma sak.

S 92-03:

a-b: Att alla berörda får komma till tals, att alla är lika viktiga i samtalet, att man kommer överens om SMÅ KONKRETA steg som skall göras till nästa gång, att ansvaret för vem som skall göra vad är tydligt formulerat, att man börjar med det som är positivt.

S 92-04:

a) Att enas om en problembeskrivning.
Att bryta negativa samspelsmönster.
Att se de resurser som finns.
Att hitta mål som är förståeliga (för alla) och går att uppnå.
Att fördela ansvaret.
Att ge positiv respons, dvs ha tillräckligt täta utvärderingar.
b) I mitt arbete med elever arbetar jag mycket med att eleven ska hitta vägen till sitt eget lärande; metakognitioner. Många svaga elever tror att alla andra ”bara kan” saker. De har inte förstått att de som ”kan” har ett system för sin inlärning och de har också svårt för att se system och strukturer hos inlärningsstoffet. Det gör att de försöker lära sig allting utantill, vilket givetvis är en övermäktig uppgift.

Man når ofta oanade resultat när man hjälper eleven att se strukturer och att hitta inlärningsstrategier.

S 92-07:

a: Ökat självförtroende hos eleven. Man lättar på föräldrarnas börda. De är viktiga för sitt barn och det är inte bara deras fel att det inte är bra. En del tror ju så och andra ser ju bara att det är skolans fel. I båda fallen är din metod suverän! Bra att inte söka orsak-syndabock.
b: Kan inte svara.

Orsaker till negativ förändring

Som svar på frågan om vilka faktorer som orsakar negativ förändring i problemlösningssituationer framträdde i stort sett motsatsen till svaren i föregående avsnitt, se Tabell 24 (25).

Tabell 24. *Orsaker till negativ förändring i problemlösningssituationer*

Orsaker till negativ förändring	P (n=12)	S(n=32)
Negativt samspråk: negativt fokus/skuldbelägger varandra hotar,nedvärderar,attackerar varandra /bristande stämning, samarbete, kontakt/ förändringsovilja/negativ människosyn	7	22
Oklart ansvar: Organisatoriska problem/bristande arbetsledning /för många människor inblandade/ingen tar ansvar /när man inte är delaktig/ när viktiga andra inte är med	5	9
Att man som personal är uppgiven, utbränd, upplever hopplöshet /otillräcklig förmåga/tidsbrist /bristande tålamod/stress/ohälsa	5	7
Samtalsledarens oskicklighet: rigiditet i frågetekniken /för kort eller för långt problemstadium/ingen karisma, etc	7	1
Den totala situationen för svår: händelser/problem utanför skolsituationen för svåra/personliga negativa förändringar	1	6
Oklar målformulering	1	4
Krock med personalens förväntningar/alltför ovanlig information /krock med traditionell psykiatrisk modell där andra vet bättre	3	0
Barnet blir inte sett/får inte knyta an/syndabock	1	2
Bristande handledning/fortbildning/uppföljning	0	3
Eldsjäl försvinner	0	1
Summa	30	55

I analogi med föregående fråga var även denna differentierad i faktorer inom och utanför modellens ram. Många svarande gjorde dock ingen tydlig sådan uppdelning, utan besvarade främst själva huvudfrågan om vad de trodde orsakade negativ förändring vid problemlösning och personlig utveckling, exempelvis: negativt fokus, skuldbelägger varandra, negativ människosyn, hotar, nedvärderar, fastnar i problem, oklart ansvarstagande, personalens trötthet och uppgivenhet, etc.

P 10 (intervjusvar):

> När det inte blir bra handlar det ofta om att det är en väldig massa människor inblandade och ingen riktigt har något ansvar för det hela. Och att folk hänvisar till varann eller myndigheter hänvisar till varann. Det tycker jag är en otroligt krånglig historia. Och då kan det vara så att ingen har ärendet fastän alla har det. Det tycker jag leder nästan alltid till något negativt ,och då kan det vara så att man själv inte heller kan komma in i det därför att ingen finns som kan ge en det. Och ibland så kan man ju då själv bestämma sig för att nu har jag det. Och det har hänt att jag gör. Men det tycker jag är en mycket viktig faktor i det här sammanhanget när det blir trassligt.

P 12 (intervjusvar):

> Det är alltid att fokusera bara på det negativa. När barnen inte blir sedda, inte får knyta en relation med någon, inte får positiv uppmärksamhet.

Även bland dem som differentierade faktorer inom och utanför modellens ram gällde det negativa olika brister på möjlighet/förmåga att tillämpa modellen snarare än dess principer. Sju psykologer framhöll att när mötesledaren var oskicklig i förhållningssätt, frågetekniker, etc, kunde det uppstå problem. Två psykologer framhöll att det kan uppstå krockar med personalens förväntningar och med ”traditionellt” arbetssätt. Några svarsexempel:

P 09 (intervjusvar):

> a (inom ramen). Perspektivet kan krocka med personalens förväntningar. Kan vara tidskrävande med några möten i en serie. Får man å andra sidan göra i nästan alla modeller.
> b (utanför ramen). Den traditionella psykiatriska modellen där andra vet bättre vad som är problemet. Att tolka utifrån referenssystem som bara är experternas. ”Livsfarligt”. Problemlösningsförsöket blir då problemet. Möter alltför ofta detta synsätt.
> Eller hur t ex organisatoriska problem drabbar nån eller några individer och det tar bara några timmar eller ett par dar så är det individen som är galen och det är mycket vanligt.

P 11:

> a (inom ramen). Att inte de för problemlösningen viktiga andra finns representerade eller att inte samtalsledaren har lyckats på grund av dåliga kunskaper, ”en dålig dag”.
> b (utanför ramen). Vet ej, avsaknad av karisma hos samtalsledaren.

Olika aspekter av modellens användbarhet

Det mest användbara

I samtliga tre enkäter ställdes frågan om vad man ansåg vara de mest användbara delarna av modellen. Som gemensam referensram för kommentarerna ombads de svarande utgå från en bifogad modellbeskrivning, och svaren kodades sedan in i modellbeskrivningens tre huvud- och tjugosju underkategorier (26). I Tabell 25 redovisas en sammanfattad svarsfrekvens för vart och ett av de tre huvudstegen i modellen.

Tabell 25. *Det mest användbara av modellen*

Det mest användbara av modellen	P (n=12)*	S(n=31+10)**
	P(n= 9)*	S(n= 18+4)**
I Samspelsteori för skola och familj	14	41
	P(n=4)*	S(n= 11+3)**
II Skolans utvecklings- och elevvårdssystem	11	12
	P(n= 12)*	S(n=22+10)**
III Förändrings-/utvecklingssamtal	35	89
A Förhållningssätt	7	17
B Samtalsmetod och -tekniker	28	72

* Tolv psykologer svarade, varav 9 personer gav 14 svar som gällde något eller några underteman inom modellens steg I, 4 personer gav 11 svar inom steg II, etc.
** 42 specialpedagoger svarade, 22 gav 41 svar inom steg I, 13 gav 12 svar inom steg II, etc.

Modellens *steg III,* Samtalsmetoden, fick den ojämförligt största svarsandelen totalt sett inom båda yrkesgrupperna. Steg I, Samspelsteorin, fick näst flest markeringar. Två psykologer och femton specialpedagoger prioriterade *enbart steg III,* tre psykologer och elva specialpedagoger prioriterade *samtliga* huvudsteg, sex psykologer och sex specialpedagoger kombinerade steg *I och III* och de övriga fanns inom andra tänkbara kombinationer (26). Svaren var spridda över modellens samtliga underkategorier, men med en viss variation. Specialpedagogerna framhöll jämnt fördelat fem antaganden inom steg I: Vikten av att förstå *mellanmänskligt beteende som kommunikation*, att det *ej är nödvändigt förstå orsaken med stort O* för att kunna lösa problem, att *problemet är problemet*, *att människor har en rikedom av outnyttjade resurser* samt att *en liten förändring kan förstärkas i ett system*. Inom steg II betonade fyra psykologer vikten av *att god problemlösning sker i flerstegsprocess*. Inom steg III betonade specialpedagogerna samtalstekniker angående *resurser, mål och handlingsplan* (26). Sammanfattningsvis anses den mest praktiknära aspekten – steg III – mest användbar, men samtidigt är det många som lyfter fram de andra aspekterna som väsentliga var för sig eller i någon kombination. Här följer tre psykolog- och fyra specialpedagogsvar som på ett representativt sätt återger variationsvidden.

P 01:

> Personlig framtoning med hoppfull attityd, mångpartiskhet, bra frågetekniker. Konkreta små steg, aldrig generaliseringar som inte exemplifierats, konkretiserats. Cirkulärt tänkande, helhetssynen , ingens fel att det blir problem, resurserna finns hos alla. Bort från diagnos och remitteringstänkandet. Ta tag i svårigheterna och hjälps åt att bena upp hur man på bäst sätt hjälper Pelle. Inget krångel, rak och tydlig. Ett ärligt och rumsrent sätt att arbeta. All berörda ska vara med, annars försvåras processen.

P 06:

Avsnittet om samspelsmönster och problem tycker jag är mycket användbart inte minst på personalnivå. De fungerar också bra för mig själv som inre rättesnöre när ett ärende inte går bra och även jag känner mig irriterad och trött. Överhuvudtaget har hela den teoretiska referensramen haft stor betydelse. Modellen för problemlösande samtal kan jag inte tänka mig att arbeta utan.

P 08:

Förberedande samtal. Slippa fastna i diskussioner om extra resurser till ett barn, då föräldrarna finns med. Tydliga ramar bör ges i början av samtalet. Problemformulering. Alla blir klara över vad som är problemet. Resurser i individperspektiv respektive samspelsperspektiv. Mål och delmål. Alla vet vad de ska sträva efter. Handlingsplan där det klargörs vem som gör vad (uppdrag som var och en har). Uppföljning, har alla gjort det som blev bestämt?

S 92-04: (I:3, I:5, etc, refererar till modellbeskrivningen.)

I:3 Mellanmänskligt beteende som kommunikation, ickeverbalt beteende, kontexten
I:5 Samspelsmönster i utvecklingsperspektiv
I:6 Ej nödvändigt att förstå Orsaken, Viktigt!! Gräv där du står. Vi är här och nu och hur ska vi nu gå vidare. Ibland är detta en trollformel som kan få ett struligt samtal att hitta en riktning.
I:8 Samspelsmönster och problem. När jag kan se de stressmönster du beskriver och förmår bryta dem så är ofta en stor del av problemet löst. De gånger jag har misslyckats så är det ofta på den här punkten jag inte har varit tillräckligt uppmärksam. Det här är svårt och kräver stor koncentration särskilt om stressmönstret finns mellan föräldrarna.
I:12 En liten förändring kan förstärkas när den sprids i ett system. Pudelns kärna! Det gäller att skapa positiva cirklar.
Jag skulle kunna säga mycket mer men jag tror att det här är det som är viktigast för mig. Jag vill tillägga vikten av att vara konkret och ickevärderande i problembeskrivningar, personbeskrivningar etc.

S 92-06:

Det är ett ekologiskt sätt att se på livet och tillvaron, som för mig känns rätt. Triangulering är något som fick mig att se och förstå många familjesituationer.
”En liten förändring kan spridas” hjälper mig att peka ut för andra att det faktiskt skett förändringar och att det är viktigt med ett litet steg i sänder.
Resurstänkande..” gör att man inte fastnar i allt elände som har varit utan blickar framåt i stället (gräv där du står!).
Tydliga ramar är viktiga. Det värsta som finns är oändligt långa möten och ett ostrukturerat tjattrande!
Det är mycket viktigt med konkreta problemformuleringar, inte minst för att komma ifrån fackspråk, som lätt kan medföra att föräldrarna (i första hand) inte förstår vad som menas och känner sig i underläge.
I övrigt menar jag att det är mycket viktigt att ta fram det positiva för att gå vidare och naturligtvis göra en handlingsplan som man sedan noggrant följer upp.

S 93-13:

Modellens steg I och III: Den teoretiska delen ger mig en trygghet att det här kommer att kunna fungera - perspektiv III ger mig verktygen.

S 94-20:

Del 3 eftersom den är konkret och direkt överförbar som ”mall” för att ”komma till skott” med ett förändringsarbete.

S 95-44(min):

Använder framför allt III. Målfrågorna de allra viktigaste, att få fram konkreta svar. II fungerar ej alls hos oss, men vi är flera inkl Rektor som vill utveckla elevvårdssystemet. Vi är mitt uppe i en våldsam omorganisation, men kommer att gå vidare med denna del så snart vi hinner. Vi har ingen psykolog och talpedagog. Elevvårdsbehoven har ökat från konferens 2-3 gånger/termin till 2-3 gånger/ vecka, så det är mycket viktiga frågor att göra något åt.

S 96-46(min):

Fungerar i praktiken. Små delmål. Konkretisera det hanterbara. Positivt arbetssätt.

S 97-31:

Jag tycker alla delar är mycket användbara. Del I för mitt eget perspektiv på synen på mina medmänniskor och deras problem.

Del II för att modellen för elevvårdsarbete och problemlösning verkar enkel men ändå effektiv. Jag tror inte detta på något vis är svårare att förverkliga (eller dyrare) än de tillfälliga ”plåsterlappar” som man av brist på resurser, plåstrar över långt gångna problem med. Vad som behövs är en medvetenhet och en vilja till ett annat synsätt.

Del III därför att jag tror det är oerhört viktigt att leda ett samtal på ett positivt och professionellt sätt om det ska leda till positiva förändringar. Vi har av natur(?) och gammal vana svårt att föra samtal framåt utan harvar gärna runt i problemältandet. Detta behöver de flesta av oss hjälp med och en skjuts att bryta.

Nackdelar med modellen

Psykologer och specialpedagoger (S) fick även frågan om det fanns några ofta förekommande nackdelar med modellen, Tabell 26 (27).

Tabell 26. *Ofta förekommande nackdelar med modellen*

Ofta förekommande nackdelar	P (n=12)	S(n=29)
Nej/svåra att hitta	1	13
Inte om man ”har den i ryggmärgen”/använder den flexibelt/ följer modellen (alla berörda med)/mycket lättare nu	5	8
Risk vara för positiv/alltför snabbt/behov prata av sig	3	1
Synsättet kan kollidera med andra personers/ behövs ett kontinuum av kunskap i hela systemet/ rektor är ofta samtalsledare och kan ej modellen/ svårt nå resultat om ledningen fungerar bristfälligt	4	2
Snarare jobbets art och karaktär - blir för mycket	1	1
Tar på mig för mycket ansvar för att problem ska lösas	1	0
Sl bör vara del av gruppen	0	1
Om det blir för mycket samtal och för lite elevarbete	0	1
Hur nå lärare som döljer problem?	0	1
Kanske för lite orsaksförståelse?	0	1
Summa	15	29

Sex psykologer och tjugoett av tjugonio svarande specialpedagoger fann inga nackdelar om man *använde den flexibelt*, integrerade den till sin egen, etc. Sju pedagoger besvarade inte frågan alls (kan det vara liktydigt med ett nej på frågan?). Fyra psykologer markerade att synsättet kunde kollidera med andra personers, exempelvis ledningens, och att det då kunde uppstå svårigheter vid tillämpningen (jämför Tabell 24). Detta var inte någon nackdel med modellen som sådan, men visade på behovet av ”kunskap i hela systemet” om arbetssättet ska kunna fungera fullt ut. En nackdel som hade mer med själva arbetssättet att göra var den av tre psykologer påtalade risken att vara *för* positiv som samtalsledare. Det förefaller viktigt att modellen inte används så att samtalsledaren lämnar samtalets ”problemstadium” innan berörda parter har upplevt bekräftelse och förståelse för sin situation. Detta tycks isynnerhet gälla tillsammans med personal som är mindre förtrogna med arbetssättet, och/eller med elever som har är ett svårt funktionshinder. En psykolog betonade vikten av för- och efterarbete generellt sett i arbetet, något som även det förefaller värt att notera.

P 11(riksgymnasium för rörelsehindrade):

> Svårt att säga eftersom man mer och mer gör modellen till sin egen och därmed sållar bort sånt som inte känns bra. I min verksamhet känns det viktigt att inte för snabbt gå över från problemsnack till lösningssnack.

P 12 (intervjusvar):

> Det är ju i jobbet som sådant, det är inte i arbetssättet... ja det kanske handlar om mig också att jag inte strukturerar upp min tillvaro och tid. Jag är duktigare på det idag. Jag jobbar aktivt med det, men jag har fortfarande svårt. Men det handlar inte om modellen. Det är lättare att strukturera upp det nu tycker jag. Jag är ju klarare i rollen, men.. Det jag skulle

> vilja ha mer tid för är lite förarbete och lite efterarbete. Att man lägger in det efter ett sådant här samtal. Och tänker över, för det är jag lite dålig på. Och jag känner att det blir mycket bättre de gångerna jag har förberett och de gångerna jag efterarbetade. Jag tror att det är jätteviktigt.

Även några udda svar från två av specialpedagogerna som kan vara värda att uppmärksamma:

S 92-05:

> Ja, jag tror att det kan finnas en nackdel i om man tror att den här modellen ska ta över det som är att jobba med eleverna s a s. Om det blir för många människor som kollegerna upplever att för mycket av ens tid går åt till att vara organiserad samtalsledare. Då tror jag att det finns nåt negativt och då tror jag att läraren säger men jaha och så ser de inte, tror de inte att man jobbar med eleverna. Och det får inte lov att ta över, för jag tror att det är jätteviktigt att vi gör saker också med eleverna, så att det inte blir en förfärlig massa speciallärare och specialpedagoger som upplevs som samtalsledare och konsulter bara.

S 97-30

> Samtalsledaren bör vara en naturlig del i gruppen. Om specialpedagogen är ditkallad enbart som samtalsledare kan det bli en konstruerad situation. I en grupp är alltid personerna återhållsamma och reserverade innan de lärt känna varandra. En okänd samtalsledare kan därför – åtminstone initialt – få en negativ effekt.

Den förstnämnde specialpedagogen reflekterar över inifrån-utifrån-positionen och varnar för alltför ”konstruerade” situationer. Den senare ser en fara i att den konsultativa delen av yrkesrollen kan ta över på bekostnad av undervisning och direktkontakt med eleverna. Vid specialpedagogisk fortbildning och tillämpning av modellen förefaller det viktigt att tydliggöra modellens generaliserbarhet och därvid även framhålla att den omfattar tre olikaspekter som kan användas på olika sätt. Kanske behövs tydligare formuleringar om vad och hur man kan tänkas översätta dessa aspekter i ordinarie undervisning, vid skolutveckling i mer övergripande perspektiv, eller i andra sammanhang än det konsultativa samtalet.

Frågeformuleringarna i modellen

Psykologer och specialpedagoger (S) fick precisera vilka av modellens frågeformuleringar de fann särskilt användbara i ”standardsamtalet”. *Målfrågorna* och *resursfrågorna* var påtagligt uppskattade av båda grupperna (28 a-b). Psykologerna markerade även *undantagsfrågor* – dvs frågor som fokuserar tillfällen när problemet inte finns, eller inte är lika stort – samt *samspelsfrågor* av olika slag; dvs frågor som vidgar perspektivet till vad som händer, eller önskas hända, i interaktionen mellan två eller flera parter. Inom båda grupperna menade man att mål- och resursfrågor ändrade perspektiv från negativism och uppgivenhet till *hopp och förmåga att komma vidare* i lösningsprocessen. Att tydligt *fördela ansvar* samt *utvärdera* ansågs även vara väsentliga aspekter av fråge- och samtalstekni-

ken. Här följer svarsexempel som väl illustrerar vad många fann vara viktiga frågor (a), samt på vilket sätt dessa förde samtalet vidare (b).

P 01:

a. Positiva undantagsfrågorna, reflexiva frågorna, mirakelfrågan (är rena livräddningsvästen när man möter massivt negativ och utarbetad personal)
b. Ändrar perspektivet, tar oss bort från det negativt uppgivna mot det hoppfulla och konstruktiva. Personalen hittar alternativ och möjligheter i det redan gjorda, känner sig duktiga.

P 06:

a. Problemfrågor i individperspektivet: Vad är viktigast för dig just nu/ vad bekymrar dig allra mest? Undantagsfrågor. Berätta för mig de gånger det inte händer?
Målfrågor: Hur skulle du vilja ha det stället?
b. Problemfrågorna verkat nödvändiga för att personalen både ska få ur sig sin irritation och för att få en definierad problembeskrivning. Undantagsfrågorna är väldigt bra att ställa till eleven – ofta vet den precis vad som behöver förändrar och när och varför det fungerar bra. Målfrågorna är nödvändiga för att få en riktning i arbetet och för utvärderingen.

P 08:

a: Vad är det som bekymrar dig mest just nu? Vad är det du allra först skulle vilja förändra? Hur länge har du upplevt det här problemet? Har det skett några framsteg sen sist vi träffades? Vad är Pelle bra på? Vad har ni gjort som visat sig fungera bra? Hur skulle ert samarbete kunna vara om....? Hur skulle du vilja ha det i stället? Vem gör vad till nästa gång? Hur har det gått? Vad har fungerat bra sen sist? Hur gå vidare?
b: Det är konkreta frågor som framtvingar reflektioner.

S 92-03:

a. ”Mirakelfrågan” brukar jag använda mig av i mina samtal med eleverna. Den är bra, eftersom den låter barnens fantasi bestämma vad som skulle kunna hända. Även sättet att först ta upp det som är positivt tycker jag är oerhört värdefullt.
b. Ibland kan jag i en undervisningssituation citera barnet, minns du vad du sa, vad du ville, tror du att vi kan komma några steg framåt i dag?

S 92-04:

a) Hur vill du beskriva problemet?
Vad är bra?
Hur vill du att det ska vara? (Målformulering
Hur kan vi nå dit?
Vem gör vad?
När ses vi nästa gång?
b) När alla får beskriva problemet så finner man gemensamma nämnare. Ofta är det dessa man går vidare på.
Det gäller att bygga vidare på de resurser som finns.
Se till att målen blir konkreta, utvärderingsbara, på kort sikt och på lång sikt
Ansvarsfördelning. Viktigt för att bryta oönskade samspelsmönster.
Utvärdering måste ske tillräckligt ofta.

Modellens påverkan på privatlivet

Samtliga psykologer och trettiofyra av de trettiosex specialpedagogerna (S) tyckte att modellen hade en *klart positiv påverkan även på privatlivet*; på personlig utveckling, familjeliv, vänskap, etc, och endast tre personer gjorde negativt färgade tillägg med innebörden ”ibland alltför ökat medvetande” (29). Inom båda grupperna menade man att förhållningssätt och frågetekniker kunde underlätta hantering av svåra situationer även i privatlivet, samt att själva sättet att uppfatta och hjälpa andra blivit mera *samspelsinriktat, positivt och mindre moraliserande*. Samspels- och resursperspektivet förefaller således leda till ett öppnare klimat även i den privata kontakten med andra människor. Här följer några exempel på formuleringar som väl uttrycker och sammanfattar den positiva ”överföringen” från arbete till privatliv.

P 04:

> Bara positivt! Följande har blivit bättre:
> Att skilja problem från person
> Att skilja problem från svårigheter
> Jag är nöjd med varje steg i positiv riktning
> Jag tolkar andras beteende mer positivt, detta dämpar irritation och stress
> Jag gräver inte lika ofta efter orsaker och avkräver ej erkännanden som får andra, vuxna eller barn, att tappa ansiktet
> Jag tror att min respekt och tilltro till andras möjligheter växte
> Jag försöker inrikta mig på ett mål i taget så långt det går
> Jag tror att jag anses vara mer mogen och uppskattas mer sedan jag började tillämpa modellen.

P 05:

> Detta borde inte jag svara på! Förhoppningsvis är jag mera öppen i mitt sätt att tillämpa problemlösning privat också. Jag hoppas att jag ser de positiva möjligheterna.

S 92-07:

> Positivt, så klart! Har själv reflekterat mycket mer över samspelet mellan människor i min omgivning. Tonåriga barns diskussioner i hemmet, mannen som blev arbetslös och nu har fått ett helt annat jobb än det han hade tidigare. Vi diskuterar mycket hemma runt samspelet och reaktionerna hos andra människor.

S 94-15:

> Medvetenheten om det som tas upp i modellen har påverkat mig positivt och gett mig ett annat perspektiv på problem både utom och inom familjen. Främst om mitt eget sätt och del i vad som händer. Inom familjen har det dessutom varit helt avgörande för att komma ur en situation av kaos att jag fick möjlighet att se saken ur det perspektivet.

Vidareutveckling av modellen

Genomförd eller önskvärd vidareutveckling

I denna fråga uppmanades de svarande att berätta om hur de hade vidareutvecklat, eller skulle vilja utveckla, modellen i sitt eget arbete. Svaren antydde att man *anpassat* den till sig själv och till skilda sammanhang inom verksamheten, *snarare än omarbetat* den, se Tabell 27 (30 a).

Tabell 27. *Genomförd vidareutveckling av modellen*

Genomförd vidareutveckling/anpassning	P(n=12)	S(n=25)
Integrering till egen modell/använder den flexibelt	2	10
Bra som den är/har inte utvecklat den	1	9
Utvecklat elev- föräldraansvar/startsamtal/föräldramöten	1	3
Anpassat till förskolan/ordnat temavecka med BO-personal	0	3
Utvecklat kontinuerliga utvärderingssamtal och nya delmål	0	2
Centralt stödteam som arbetar utifrån perspektivet	1	0
Använder modellen vid handledningsarbete	1	0
Utvecklat samtalen med många församtal samt alltid eftersamtal	1	0
Dyslexisammanhang	1	0
Anpassning till enskilda elever vid gymnasium för rörelsehindrade	1	0
Arbete med hela klasser	1	0
Försöker anpassa till problem där åtgärder redan är bestämda	1	0
Fördjupa egna kunskaper	1	0
Skapar utrymme för konstruktiva samtal med klara frågor	0	1
Kombinerar med ISP-modellen (barnhabilitering)	0	1
Summa	12	29

Tio specialpedagoger uppgav integrering till ”sin egen” som vidareutveckling och nio tyckte den var ”bra som den är”. Psykologerna hade försökt anpassa modellen till olika typer av arbetsuppgifter – föräldramöten, handledning, arbete med hela klasser, dyslexisammanhang, etc. Svarskategorierna byggde oftast på enstaka och udda svar. Här följer några svarsexempel.

P 03 (intervjusvar):

Jag använder den fritt. Det blev en slags utveckling, först var man väldigt slavisk och följde det här perfekt och var så noga och skrev ut och så där, medan nu har man släppt det lite grann och låtit det sjunka... Och det kommer in annat också. Men det finns där starkt i grunden ändå.

P 05:

Den fungerar bra som den är!

P 06:

Skolans kurator och jag har ju arbetat en hel del i klasser utifrån modellen och också utvecklat en del själva. Vi har även arbetat tillsammans med skolledare, lärare och föräldrar med samarbetsproblem i klasser.

P 07 (intervjusvar):

Vi samarbetar i det centrala stödsystemet och söker just nu en lösningsinriktad psykolog för en centralt placerad tjänst som skulle kunna samarbeta med oss så här. Min kollega och jag har en handledningsgrupp med bara personal, där vi delar gruppen i olika grupperingar, alltså en del av handledningsgruppen är ett reflekterande team.

P 08:

Den här modellen är mycket bra dels när man kommer in i ett tidigt skede och dels en lösningsfokusering på lång sikt. Ibland har det uppstått problem där man redan innan skolpsykologen blivit inkopplad diskuterat en förflyttning av eleven till skoldaghem eller verksamhet som ligger i ett hus bredvid med enskild undervisningsgrupp.
Då är det svårt att komma med frågor som: vad är det som fungerar bra? Man kommer in i slutet av processen. Då får man kanske gå in på konsekvenser för eleven/föräldrar. Hur och när ska eleven tillbaka till skolan? Vem har ansvaret för eleven? Etc. Vid detta tillfälle har ju eleven redan flyttat (i lärarens planering).´

P 10 (intervjusvar):

Det här med dyslexi tycker jag, där jobbar vi ju mer med elever och föräldrar nu. Med elev- och föräldragrupper för att stötta dem och för att hitta olika vägar att kompensera svårigheterna. Vi har också samarbete med föräldra- och skolpersonalgrupper där vi pratar om hur man kan se den här problematiken i skolan och hur det kanske kan komma andra elever till godo också. Men där kan man göra mer.

S 93-09:

Eftersom modellen presenterats utifrån ett skolperspektiv och mitt arbetsområde är Förskolan, har jag naturligtvis fått anpassa den efter förskolans förutsättning och framförallt barnens utvecklingsnivå. Rent praktiskt så har förskolan hela tiden pågående verksamhet och därför måste man ibland ge avkall på ramarna för samtalet. Det är ett av de största problemen som jag ser det, att få kontinuitet i samtalen och med samma förutsättningar (ha med samtlig personal) vid varje tillfälle. Det märks tydligt att utrymmet krymper samtidigt som behovet naturligtvis ökar. Allt större barngrupper och personalminskning gör det ibland svårt att prioritera just dessa samtal.

S 93-14:

Försöker hela tiden göra den till ”min egen”. Försöker anpassa den efter personalens verklighet. Gör mängder av anteckningar om varje område som ”Problem”, ”Målformulering”. Samlar alltfler frågor utifrån olika ärenden. Handlingsplanen ska kännas vettig; ”så här är

det, det här kan vi nog jobba med".
Har anordnat temakvällar med BO-personal. Gått igenom hur man kan titta på problem.
Vill fortsätta anpassa och utveckla den så den passar mitt jobb.
Föräldramedverkan behöver utvecklas ytterligare – svårt dock med tider och scheman att samla personal och föräldrar samtidigt. Fortsätta med övergripande personalarbete.

Beträffande önskemål om fortsatt vidareutveckling så besvarade endast fem psykologer och femton specialpedagoger denna delfråga. Svarstyperna framgår i Tabell 28 (30 b).

Tabell 28. *Önskad vidareutveckling av modellen*

Önskad vidareutveckling av modellen	P(n=5)	S(n=15)
Fördjupa mig i modellen/lära mig bättre/ läsa mer/utveckla mall för samtal, utvärdering	1	8
Arbeta mer med kreativa strategier i skolan/ utveckla ramar för andra sammanhang, ex org.utv.		
fortbildning/utbildningsperspektiv utifrån KASAM	3	0
Skräddarsy delar av modellen till mitt bästa sätt	1	2
Sker förändring hela tiden	1	0
Planerar ett projekt "Handledning" (tre från samma område)	0	3
Förkorta tiden för standardsamtal	1	0
Utveckla i undervisning av eleverna	0	1
Utveckla elevsamtal	0	1
Utveckla föräldramedverkan	0	1
Förmedla den till klasslärare	0	1
Summa	7	17

Svaren handlade dels om att vilja fördjupa sig i modellen, eller om att göra den "till sin egen", och dels om att tillämpa den fördjupat i vissa specifika sammanhang. Här följder fyra svarsexempel angående önskad vidareutveckling:

P 07 (intervjusvar):

Det skulle vara hemskt roligt att återigen läsa mycket mer och utifrån det man har läst hela tiden praktisera, sätta i system och jobba lite mer med teorier och tankar, det hade ju varit jätteroligt – att hålla det vid liv på ett annat sätt som man inte gör nu när man inte går någon utbildning längre.

S 92-07:

Jag skulle mycket gärna vilja utveckla mig själv när det gäller samtalsmetodik. Vet att kollegor går i handledarutbildning men det kändes för stort att ge sig på, men seminarier och uppföljningsmöten skulle jag nappa på om möjlighet gavs och det vore praktiskt genomförbart. Är med i en handledningsgrupp som leds av en från handledarkursen och känner där att jag är kompetent, dvs. jag vet hur hon kommer att tackla situationerna och bemöta kommentarer. Därmed inte sagt att jag är "färdig" på något sätt! Det har jag insett att jag aldrig blir och det är väl en utveckling åt rätt håll! Elevsamtal där jag kan stötta omotiverade elever och bättra på deras självförtroende skulle jag vilja satsa på. Att få eleverna att se och förstå att det finns ett samspel mellan människor som är utvecklingsbart.

Övriga frågor

Psykologerna och specialpedagogerna (endast S) tillfrågades om hur de uppfattade överensstämmelsen mellan den till enkäten bifogade modellbeskrivningen och kursinnehållet under deras respektive utbildning i arbetssättet. Samtliga psykologer och nästan alla specialpedagogerna tyckte att modellbeskrivningen stämde helt eller i stort sett med tidigare erhållna kursmodellen (31). Detta tydde på att de som svarade var väl införstådda med vad det var som de svarade på. På frågan om de hade fått tillräckligt med utrymme för egna perspektiv och synpunkter på enkäten svarade 11 av de 12 psykologerna och 27 av de 36 pedagogerna jakande, dvs 79 % av samtliga tillfrågade (32). En psykolog och fyra pedagoger lämnade frågan obesvarad (glömde den?), och fem pedagoger svarade ”nej” med något varierande motiveringar, dock inga särskilt negativa svar, exempelvis: ”nyttigt att fundera, men svårt att analysera så i detalj”, ”svårt att minnas”, ”önskar motsvarande enkät för förskolan”. Sammanfattningsvis tycks de allra flesta av de tillfrågade ha fått tillräckligt utrymme för sina synpunkter.

Sammanfattning av undersökningsresultaten

Tjänstgöringssituationen var klart olika för de båda grupperna. Samtliga psykologer, utom en som tjänstgjorde på ett riksgymnasium för rörelsehindrade, hade arbetsområden med ett stort antal förskole- och/eller skolenheter. De var *organisatoriskt* centralt placerade i flerprofessionella team, i psykologgrupper, eller som enskild psykolog. Förvaltningschef, utvecklingschef, eller motsvarande var närmast överordnad. Specialpedagogerna ingick oftast i någon form av lokala elevvårdsteam och mera undantagsvis i centrala stöd- och resursteam. Två av dem saknade helt teamstöd, och därutöver svarade sex personer inte alls – något som tyder på bristande teamtillhörighet. Teamsamarbetet värderades högt av båda yrkesgrupperna, samtidigt som de flesta ville utveckla det ytterligare mot ökad kreativitet och öppenhet, mer övergripande arbetsuppgifter, samt ökad tillgänglighet för andra. För elva av de tolv psykologerna gällde att det inom teamet fanns kollegor eller annan elevvårdspersonal som också tillämpade, eller efterhand tillägnade sig, modellen. Detta gällde även för drygt hälften av specialpedagogerna, medan de resterande var ensamma om arbetssättet. Ofta samarbetade specialpedagogerna med psykologer, men även med arbetsledare, kollegor, och andra personalkategorier.

Modellen användes både vid problemlösningssamtal och i sammanhang som vanligtvis inte benämns ”samtal”, exempelvis undervisningssituationer. Samtliga psykologer och fyrtiofem specialpedagoger ansåg sig alltid använda väsentliga

delar av modellen när de ledde eller deltog i *samtal*. Tre av de återstående fem specialpedagogerna uppgav att synsättet alltid fanns med ”vid problem, i yrkesrollen, och vid planering och reflektion”, och två använde det enbart vid sin undervisning. De flesta psykologer ledde *dagligen* organiserade och professionella samtal, och de föreföll även ha en viktig indirekt samtalsledande funktion när de var mötesdeltagare, med stort utrymme för sina frågor och synpunkter. Samtalsledande uppgifter ingick även i yrkesrollen för trettiofem av specialpedagogerna (70 %), men vanligtvis ”endast” ett *tiotal* samtal per månad, och oftast utan specificerad arbetstid. Det genomsnittliga antalet samtal *per uppdrag* låg inom intervallet *1-5* för flertalet inom båda yrkesgrupperna, och samtliga utom tre pedagoger rymdes inom intervallet 1-10 samtal; en i sammanhanget mycket kort tidsåtgång. Initiativtagare var oftast en enskild personal som mestadels ville ha hjälp med enskild elev.

Fyrtiotvå specialpedagoger tillämpade modellen i *andra sammanhang* än samtal – vid undervisning av enskild elev eller mindre grupp, vid telefonkontakter och möten, samt mera generellt i yrkesrollen. Sju psykologer tyckte att nästan alla typer av uppdrag kunde utformas inom ramen för modellens perspektiv, inklusive test och utvecklingsbedömningar, men fem av dem tyckte att vissa arbetsuppgifter, däribland testning, hade en klart avgränsad ”egen gång”. Tretton specialpedagoger avgränsade på motsvarande sätt sina undervisningsuppgifter, och ytterligare elva gav andra exempel på andra enstaka arbetsuppgifter som de tyckte kunde särskiljas från modellen.

Problemformuleringarna visade en påfallande stor och likartad variation för båda grupperna, även om psykologerna var mer preciserande i sina beskrivningar. Andelen problem som kan summeras som ”skolsvårigheter” (=inlärningssvårigheter av skilda slag) var 23% för psykologgruppen, respektive 30% för pedagoggruppen, medan andelen ”beteendesvårigheter” var 77% respektive 70%. Det förefaller uppenbart att skolans personal avsevärt oftare behöver hjälp av specialister för att barnen stör, är okoncentrerade, arga, omotiverade och/eller ledsna, snarare än att de har ”genuina” problem med inlärning eller läsning och skrivning. (Se även nästa kapitel där modelltillämpningen illustreras med ett antal typiska psykologuppdrag från förskola till högstadium.)

Svaren på en lång rad frågor angående *värdering av modellens användbarhet* visade en påtagligt positiv attityd inom båda grupperna. Psykologerna svarade ofta fylligare och med fler aspekter i varje enskilt svar. Skillnaderna mot tidigare arbetssätt och resultat uttrycktes dock mycket tydligt och samstämmigt för alla svarande, och de menade att arbetet utifrån modellen gagnade både elever, personal och föräldrar. Beskrivningar av, respektive orsaker till, skillnader formulerades med likartad innebörd med viss variation i ordval och svarsfrekvenser. Svarsinnebörderna var tydligt kopplade till modellens huvudprinciper: Det ”nya” perspektivet med dess fokus på *både individ och samspel*, och med mindre orsakssökande och mera *framtidsinriktning*, framhölls som mycket uppskattat

och användbart, och principen om alla tre parternas *delaktighet* i en samordnad lösnings- och flerstegsprocess ansågs mycket värdefull för problemupplösningen. *Mångpartiskheten* och det därmed upphävda skuldbeläggandet mellan parterna betonades vara en stor vinst jämfört med tidigare. *Resursperspektivet* framhölls genomgående som hoppingivande och underlättande för arbetet, och även modellens *struktur, frågetekniker* och *handlingsplan*, med krav på noggrann *uppföljning* och *utvärdering*, ansågs stärka lösningsprocessen och ge ökad säkerhet i yrkesrollen.

Som *det mest användbara* av modellen prioriterade båda grupperna totalt sett den mest praktiknära aspekten – Samtalsmetoden i steg III – och för specialpedagogernas del särskilt samtalstekniker rörande resurser, mål och handlingsplan. Samtidigt var det många som lyfte fram samtliga steg I-III som en helhet, eller I och III i kombination. Steg I och II prioriterades endast någon enstaka gång var för sig eller i någon mer udda kombination. Även modellens samtliga underkategorier fanns med bland det som prioriterades.

Modellen ansågs även påverka *privatlivet* positivt genom den ”nya” attityden med ökad öppenhet och mindre moraliserande.

Nackdelarna med modellen bedömdes vara få om man använde den flexibelt och gjorde den till ”sin egen”. En viss risk att vara *för* positiv som samtalsledare påtalades dock av några psykologer, och det förefaller vara viktigt att inte lämna ”problemstadiet” alltför hastigt. Några påtalade även behovet av ”kunskap i hela systemet” om arbetssättet ska kunna fungera fullt ut. Det förefaller angeläget med både lednings- och teamstöd för arbetssättet och det är troligen en styrka att utbilda sig tillsammans med någon från det egna teamet. En sådan utbildning behöver sannolikt omfatta en tydligare diskussion om organisationens betydelse för modellens användning samt egna organisationsförändrande arbetsuppgifter. Kanske skulle elevvårdspersonalen då få stöd för att på ett kraftfullare sätt förankra modellen inom hela organisationen och därmed underlätta för arbetssättet och sig själva.

Beträffande redan *genomförd* vidareutveckling av modellen hade flertalet från båda grupperna anpassat, snarare än omarbetat, modellen till sina respektive yrkesmässiga sammanhang. Beträffande *önskvärd* vidareutveckling svarade relativt få, men de som svarade önskade fördjupa sig ytterligare och fortsätta utveckla sin verksamhet enligt modellen.

Sammanfattningsvis var samtliga svarande mycket positivt inställda till arbetssättet enligt modellens intentioner. De har motiverat sina positiva attityder med svar som stämmer påfallande väl med modellens huvudprinciper där den röda tråden är att komma vidare från ett individuellt bristsökande till en resursinriktad lösningsprocess präglad av signifikanta andras delaktighet i mål och handlingsplaner. Modellen bör dock användas flexibelt, på ”vars och ens bästa sätt”, samt med aktivt stöd i ”hela systemet”. Modellens och utsagornas giltighet diskuteras vidare i kapitel 11.

KAPITEL 10

Aktuella psykologuppdrag

I detta kapitel undersöks modellen utifrån svar på nedanstående fråga. Frågan syftar till att mera ingående belysa modellanvändningen vid enskilda uppdrag som ett komplement och en illustration till övriga enkätfrågor.

Fråga 25. Välj och beskriv ett för din yrkesutövning typiskt uppdrag (= ofta förekommande), så aktuellt som möjligt, och där du själv är samtalsledare åtminstone i något skede. Ange och beskriv personkombinationer och antal möten, vem som lett dem, samt lösningsprocessen i sina väsentliga beståndsdelar, från det att initiativtagaren kommer och fram tills dess att ni avslutar kontakten. Kommentera gärna händelseförloppet utifrån dina personliga reflektioner.

Som uppföljningsfrågor gavs två utvärderande uppgifter. I den första (fråga 26), ombads psykologen utvärdera uppdraget enligt en separat bilaga med bl a ett antal *skalfrågor* där värden angavs från 0 till 10 angående hur olika deltagare ansågs uppleva problemen före och efter psykologkonsultationen. Elva av de tolv psykologerna besvarade fråga 25-26, medan den tolfte personen ansåg sig ej ha tid och möjlighet. I den andra uppföljningsfrågan (fråga 27) ombads psykologerna att intervjua fem aktuella initiativtagare angående deras syn på uppdragets utformning och resultat, men eftersom endast fyra av de tolv psykologerna ansåg sig ha tid och tillfälle att besvara denna arbetskrävande fråga så bearbetades dessa svar inte vidare. Nedan följer först en sammanfattning av alla svar. Därefter presenteras fyra psykologuppdrag som analyseras med hjälp av konsultationsmodellen. Alla namn är fiktiva.

Sammanfattning av elva uppdrag

I Tabell 29 sammanfattas de elva uppdragen utifrån sju variabler: initiativtagare till uppdraget, elevens kön och årskurs, problemställningen, antal möten för problemlösning samt psykologens uppfattning om genomsnittlig förändringsgrad för eleven och initiativtagaren, mätt med tiogradig skalfråga.

Tabell 29. *Initiativtagare, kön, årskurs, problem, antal möten samt förändringsgrad i psykologernas uppdragsberättelser*

Ps	It	Kön	Åk	Problem	Möten	Förändring från skalvärde x till y Elev; Initiativtagare
1 *	P(fskl)	Po	Fö	Slår andra barn, talar dåligt	5	5–8; 3–7
2	P/Ma	Po	1	Svag öga-hand-koord, okonc, DAMP?	5, varav två med test	2–4; 0–6
3	Pa	Po	1, S	Överaktiv, ”uppnosig”, syskonkonflikter	Fler än 10	2–8; 2–8
4	F	Po	2	I konflikt, orättvist behandlad av läraren	13	5–9 ; 0–8
5 *	P(kllär)	Po	L	Vill inte göra skolarbete, aggressiv, skolomogen	4	– ; 3– 9
6	P(kllär)	Po	L	Raseriutbrott, mobbad	5	3–7; 2–8
7 *	Ma	Fl	6	Vantrivs i nya skolan	4	0/1–8; 0/1– ?
8	P	–	–	Okonc, nivåbedömning	5, +test	”Blivit bättre”
9	F	Po	–	E missköts av skolan, nivåbedömning	9, varav fem med test	2/3–6; 2/3–6
10 *	P, F, E	Fl	7	Stjäler, skolkar, vill ta sitt liv	Ca 12	0–7/8; 0– ?
11	P(fst)	Po	Gy	Självmordstankar	Fler än 10	”Allt bättre, har fått vän och flickvän”

Ps=psykolog, It=initiativtagare (P=personal, F=förälder, E=elev, Ma=mamma, Pa=pappa, fskl= förskollärare, kllär = klasslärare, fst = föreståndare). Åk = årskurs (Fö = förskola, L= lågstadiet, Gy=riksgymnasium för rörelsehindrade, S=skoldaghem). DAMP = Deficit Attention Motor Perception. * = detta ärende skildras i sin helhet som exempel.

Initiativtagare till uppdragen var i fem av fallen personal från den egna verksamheten. I fyra av fallen hade mamma eller båda föräldrarna tagit kontakten, i ett av fallen hade både personal och mamma hört av sig, och i ett fall kom initiativet från både skola, föräldrar och eleven själv ungefär samtidigt. *Problemformuleringarna* gällde i samtliga fall enskilda elever; i åtta fall pojkar (en från förskolan, fem från lågstadiet, en från riksgymnasiet för rörelsehindrade, samt en pojke där skolstadium ej uppgivits), och i två fall en flicka (en från mellan- och en från högstadiet). I ett fall uppgav psykologen varken barnets kön eller skolstadium, och i ett fall saknades stadieinformation. Det framgick dock att dessa båda fall inte gällde högstadiet. En och samma elev beskrevs oftast med mer än en typ av problem, och de problem som behandlades var bl a okoncentration, överaktivitet, aggressivitet, ovilja att göra skolarbete, nivåbedömning, dåligt tal, elev som ljuger, stjäl och skolkar, mobbning, självmordstankar, samt bristande trivsel eller dåligt bemötande i skolan (föräldrar initiativtagare). Lärare ville ha hjälp med föräldrar och föräldrar ville ha hjälp med lärare. Elva svar uppvisade således en ganska omfattande provkarta på vanligt förekommande skolproblem.

Personkombinationen vid de möten som anordnades var skiftande, men omfattade i samtliga fall i något skede både personal, föräldrar och barn. Antalet genomförda möten var 4–9 för sju fall, och fler än 10 (opreciserat) för de återstående fyra. Samtalskombinationen kunde exempelvis vara: 1) inledande samtal med initiativtagaren, 2) möte med personal-föräldrar-barn, 3) möte med enbart personal, 4) uppföljning med personal-föräldrar-barn, 5) uppföljning med enbart personal. I fyra av fallen hade psykologerna utöver flerpartsmöten också träffat eleven enskilt, en eller några gånger. Med tre av eleverna hade psykologen utfört något eller några tester, vilket i det ena fallet inneburit två träffar med eleven, i det andra ca fem träffar och i det tredje fallet ett ej uppgivet antal. Utöver dessa möten förekom underhandskontakter med personal och ibland även kortare telefonkontakter med någon förälder.

Interventionsutfall och dess orsaker preciserades i den separata utvärderingsfrågan (fråga 26). I samtliga fall beskrevs en *positiv skillnad* jämfört med läget då uppdraget påbörjades (några uppdrag var ännu ej avslutade). För eleven bedömdes skillnaden vara ca 4-5 skalsteg på en tiogradig skala, och för initiativtagaren 5-6, jämför Tabell 20. Skillnaderna kunde bestå i att personalen fått ett bättre grepp om var barnet befinner sig, att eleven mådde bättre både hemma och i skolan, att hon/han hade bättre kontakt med de vuxna i skolan, att eleven sällan slogs längre, hade fått kompisar, inte längre var mobbad, blivit starkare, säkrare, att föräldrarna hade stärkts i sitt föräldraskap, att attityden mellan föräldrar och lärare blivit positiv, konflikter klarats upp och förtroendet ökat ömsesidigt. De positiva skillnaderna tillskrevs bl a att man efter samtalen såg möjligheter och resurser hos barnet, att man uppvisade ett tydligt förhållningssätt både hemma och i skolan gentemot barnet, att föräldrar och personal utvecklade trygghet i samarbetet och hjälpte varandra effektivare, att barnet slapp vara syndabock och

själv kunde se vinster av att inte ”strula i allt”, att alla parter fått en fylligare bild av och bättre kontakt med varandra. *Negativa skillnader* efterfrågades uttryckligen, här som överallt annars i enkätens värderingsfrågor. Endast *en* av de elva uppgav negativa skillnader, i kombination med de positiva. Det negativa bestod dock i att eleven blivit testad och att personalen hade diskuterat särskola, vilket gjort eleven ”orolig och medveten”, d v s knappast något som hade specifikt med modellen att göra. Föräldrarna hade inte heller tyckt att deras barn var sådan som han beskrevs i skolan.

Illustration av fyra psykologuppdrag

Urval, bearbetning och analys

1. *Ett uppdrag från varje stadium valdes.* Det innebar att det blev två elever av varje *kön*: en pojke från förskolan, en pojke från lågstadiet, samt de båda flickorna från mellan- respektive högstadiet (Tabell 20). Samtliga anonymiserades till namn, skola, ort, etc. Av de fem möjliga lågstadieuppdragen gjordes valet utifrån *begriplighet, fyllighet och struktur* i skildringen. Två av de utvalda ärendena baserades på skriftliga *enkätsvar* och två på bandade *telefonintervjuer*.

2. *De utvalda uppdragen återgavs i jagform, och så ordagrant som möjligt*, men med strukturering och redigering till enhetlig rubriksättning, med byte av enstaka ordval eller oklara uttryck. Intervjusvaren sammanfattades även till rimlig omfattning. Intervjumaterial måste alltid på något sätt överföras från ljudupptagning och talspråk till läsbart skriftspråk, och det konstrueras därmed i viss mån om redan vid utskriften. Huvudprincipen var dock att följa den intervjuade så ordagrant som möjligt, med största möjliga hänsyn till ursprunglig mening och innebörd, samt även till andra kommunikativa kvaliteter som tonläge och språkbruk (i den mån dessa kan framgå i skrift), varvid mycket av talspråkets karaktär kvarstod i texten.

3. Psykologens egen utvärdering av ärendet sammanställdes till löpande text (från den separata frågebilagan) samt fördes in i direkt anslutning till den övriga berättelsen. Psykologernas egna formuleringar och ordval återgavs återigen så långt rimligt, dvs med viss språklig redigering och förkortning för läsbarhetens skull.

4. Fallbeskrivningarna tolkades av mig utifrån modellens huvudidéer och tekniker, så som dessa sammanfattades i kapitel 7, Figur 9. Framställningen följer huvudrubrikerna i denna figur.

Adam från förskolan talar dåligt, far runt och slår andra barn

Psykolog Anna, initiativtagarens problem, uppdraget, samt övriga deltagare

En förskollärare ringer och vill ha hjälp med en pojke. Hon poängterar att hon har mammans tillåtelse. Det gäller den 5 årige Adam, som far runt, inte lyder, inte följer regler, slår andra barn och får utbrott. Det största problemet var att han smällde till andra barn. Personalen var rädda för reaktioner från andra föräldrar. Dessutom talade han dåligt, och de undrade hur det ska gå för honom i skolan. Personalen tyckte inte att föräldrarna gjorde någonting, och de kände sig uppgivna utan hjälp från föräldrahåll. Jag skulle hjälpa dem att få Adam att fungera på ett annat och bättre sätt. Jag skulle hjälpa dem i föräldrakontakten. Samtalen fick följande personkombinationer med mig som samtalsledare.

1. Psykolog och personalgrupp,
2. Psykolog, föräldrar, barnet och personal
3. Psykolog, föräldrar, barnet och personal
4. Psykolog, föräldrar och personal
5. Psykolog, föräldrar, barnet och personal

Samtalsinnehåll

Det första mötet skedde med personalgruppen, dvs två förskollärare och en barnskötare. Föräldrarna har enligt personalen ingen kontroll över Adam och är mycket oroliga och hjälpsökande. Adam är rar när han är tillsammans med en vuxen. Det går bra när man inte ställer krav på honom. Han är snäll mot yngre barn. Han leker gärna med dessa. Han har ett svårbegripligt tal. Adam får vara med och leka för de andra barnen men saboterar ofta. Andra skyller på honom. Han är förutom i språket normalt utvecklad. Handledningssamtalet mynnade ut i ett åtgärdsprogram där personalen skulle dela gruppen vid fler tillfällen. De skulle försöka ha en vuxen i närheten av pojken, för att vara behjälplig om det hettade till mellan honom och de andra barnen. Kontakt skulle tas med logoped för att personalen skulle få råd i hur de bäst stöttade honom. Tid för föräldrasamtal bestämdes.

Vid det andra mötet deltog pappa, mamma, pojken och personalgruppen i samtalet. Från förskolan, berättades om vad man uppfattade som positivt, negativt, mål och åtgärdsprogram. Det blev tillsammans med föräldrarna många frågor kring gränssättning, vad händer om man sätter stopp, vad kan hända om man inte gör det? Mamma kände det mycket svårt att säga nej, men ville och kände nog att hon måste hjälpa Adam genom att sätta gränser. Personalen berättade hur de på förskolan brukade göra överenskommelser med Adam och att han då lättare lydde. Han mådde bra när han klarade av något. Adam lyssnade mycket till personalens positiva beskrivning och stökade när föräldrarna skulle

prata. Man kom överens om ett antal åtgärder, varav vissa var en utveckling av de första handledningsåtgärderna. Vissa konkreta enkla och tydliga regler, accepterade av Adam själv, ville föräldrarna införa. Inte gå ut efter maten. Tala om vart man gick på e.m. Regler vid sänggående skulle föräldrarna själva fundera på. Andan var positiv och hjärtlig när första samtalet avslutades.

Det tredje mötet skedde en månad senare med samma personkonstellation. Denna gång hemma hos föräldrarna av speciella skäl. Allt hade blivit bättre. På förskolan fungerade det mycket bra. Hemma kämpade föräldrarna, men tyckte att sänggåendet oftast gick bra. Adam var sur. Pappa lyckades under samtalet efter en 1/2 timmes kamp hindra pojken från att smita ut. Vi uttryckte vår beundran för pappans konsekventa handläggande. För övrigt berättade de att de aldrig gav sig om de kommit överens om något och kände att det gav utslag. Alla ville fortsätta arbeta i enlighet med åtgärdsprogrammet till nästa möte om en månad.

Till *det fjärde mötet* möte kom inte Adam, som var sjuk. All personal och föräldrarna var med. Samtalet blev kort. Föräldrarna tyckte de hade en ny pojke. Han följde regler bättre och var inte alls lika motsträvig. Det var bara när han var trött, som det blev tjafs. Med tanke på skolstart bestämdes att föräldrarna, personalen och psykologen skulle träffa lärarna och berätta hur man arbetat för att pojken skulle utvecklas positivt.

Det femte samtalet skedde 2 1/2 mån senare och blev positivt. Förtroendefullt samarbete utan skuldbeläggande, gemensamt förhållningssätt, reflekterande över vad som kunde hända om man satte respektive inte satte stopp. Personalen fick en positiv inställning till föräldrarna – de kämpar – och fann dem inte längre slappa. Adam fick tydliga budskap hemma och på förskolan, alla drog åt samma håll.

Utvärdering

Problemets lösning. I Tabell 30 redovisas Annas problembedömning för olika personer före och efter samtalen på en tiogradig skala, där 0=problemet är som värst och 10=problemet löst/inget problem längre.

Tabell 30. *Bedömning av problemet före och efter samtalen*

Annas bedömning för respektive deltagare	Tidpunkt a, arbetet börjar	Tidpunkt b, arbetet avslutas
Initiativtagare = P1	3	7
Personal på avd	2	6
Föräldrar	4	9
Adam	5	8

Den positiva skillnaden gäller för alla parter, och består framför allt i att Adam slåss mindre ofta, och att han ej så ofta är arg och trotsig. Han har fått kompisar, bl a en yngre pojke. Föräldrarna har återtagit makten och ansvaret i hemmet. De känner sig starka som föräldrar. Personalen är nöjd över att ha en pojke de kan hantera. Personalen ”har styr” på honom. Pojken lägger inte ner energi på att trotsa så ofta. Personalen är positiv till föräldrarna och vice versa. *Det som verkat i positiv riktning* har varit ett tydligt förhållningssätt gentemot Adam från förskolan och hemmet. Pojken verkar börja se vinster av att inte strula i allt. Detta att han fått fler kompisar hjälper vidare i rätt riktning. Föräldrarna känner att de hjälper pojken genom att sätta stopp och ser vinsterna också. De kan t ex ta med honom bort. Föräldrarna och personalen ser det positiva hos varandra. Föräldrarna känner att de duger. Personalen ser det hårda arbete som föräldrarna lägger ner på pojken. Adam möts av tydlighet och bättre konsekvens. Föräldrarna ser att de hjälper sin son genom att sätta gränser. Föräldrarna uppmuntras och får beröm av personalen. På frågan om *vem som gjort vad* så är svaret att föräldrarna har satt stopp för mindre lämpliga beteendemönster. Personalen har hjälpt Adam in i gruppen. Psykologen har hjälpt igång processen. Pojken själv har bemödat sig i kamratkontakter.

Det som behövs för att man ska ta *ett nästa positivt steg i lösningsprocessen* är att personalen i skolan fortsätter att bemöta Adam tydligt och positivt. Att han får fortsätta att lyckas. Pojken lyder föräldrarna utan att trotsa. Han följer familjens regler. Förskolepersonal och Adam klarar rasterna i skolan och på fritids. Han får bra jämnåriga kompisar, bra lärare och bra klasskompisar. Angående *vem som ska göra vad* så kan klassföreståndaren informera vuxna runt pojken, så att de har ett enhetligt bemötande av honom. Föräldrarna fortsätter sitt arbete med att hitta bra rutiner hemma. De stöttar varandra i att orka säga nej till Adam när han trotsar. Den som då orkar bäst tar konflikten. Skolpersonal och förskolepersonal träffas och följer upp hur det går för Adam. Förskolepersonal kan vid behov berätta hur de har gjort tidigare. Adam hittar fler kamrater som han vill och kan leka med. Föräldrarna kan bjuda hem kompisar, och eventuellt kan personalen tipsa.

Vid en *värdering av uppdragets svårighetsgrad och genomförande* på en tiogradig skala, där 0 är de problem som varit svårast att hantera yrkesmässigt och 10 är de som varit lättast, ligger det här uppdraget på en 4:a när arbetet med ärendet började och på en 9:a när arbetet avslutades. *Initiativtagarna* till uppdraget, personalen, är nöjda. De har sagt att de är mycket nöjda. ”Vad skulle vi gjort utan dig” – snack. De verkar säkrare i sina roller och är tydligare mot barngruppen. De arbetar mer strukturerat. Barngruppen fungerar bättre.

Erik på lågstadiet får aggressionsutbrott och verkar skolomogen

Psykolog Bodil, initiativtagarens problem, uppdraget, samt övriga deltagare

Jag fick uppdraget av klassläraren, som haft utvecklingssamtal med en mamma och de hade gemensamt beslutat att hon skulle kontakta mig. Som initiativtagare ser jag klassläraren. Antagligen såg klassläraren (som 3-barnsmamma) mammans osäkerhet och ville hjälpa henne. Samtidigt såg klassläraren Eriks förutsättningar och att han behövde hjälp att plocka fram dem. Hon kände att hon inte riktigt hade lyckats komma åt problemet. Hon ville att jag skulle fråga om sådana saker som hon kände att hon inte riktigt vågade. Hon ville att Erik skulle börja jobba i skolan och det ville hon att jag skulle komma åt. Samtalen genomfördes i följande personkombinationer:

1. Psykolog och klasslärare.
2. Psykolog, klasslärare, skolledare, mamma och Erik.
3. Psykolog, klasslärare, skolledare, mamma och Erik.
4. Psykolog, klasslärare, skolledare, mamma och Erik.
5. Fortsatta uppföljningskontakter planeras.

Klassläraren ville att mamman och skolledaren skulle vara med i samtalen. I det första var jag *samtalsledare*. I de senare har jag inte formellt varit samtalsledare, men jag känner att jag fått friheten att styra samtalen som jag velat. Skolledaren har inte avbrutit mig med ”sina” frågor eller försökt styra samtalen i sin riktning.

Samtalsinnehåll

Vid det första mötet träffas klassläraren och jag själva och hon berättar om Erik att han egentligen inte var skolmogen då han började skolan – han har mycket lek i sig. Han sätter sig ofta på tvären när de ska göra något och vill inte göra som de andra. Ibland får han aggressiva utbrott och förstör sina egna saker. Mamman är ung och lite osäker.

Vid *det andra mötet* deltar klassläraren, mamman, Erik, en kvinnlig skolledare. Mamman har återupptagit sina avbrutna gymnasiestudier, har nyligen träffat en kille som hon flyttat ihop med. Hon har problem att få Erik att lyda och han vill inte göra sina läxor och sen har ju fröken berättat att det är jobbigt i skolan. Erik är ofta missnöjd med det han gör och blir aggressiv och förstör i stället. Jag frågar Erik vad han tycker är roligt att göra. Att bygga med Lego tycker han är allra roligast. Vi pratar om skolan och Erik talar om att han ”inte kan” en massa saker. Sedan tycker Erik att han varit med tillräckligt och vill gå ut. Detta tycker jag passar ganska bra för jag vill ha en pratstund med mamman. Vi pratar vidare om hur mamman skulle vilja ha det. Givetvis att Erik gjorde som hon sa och att han gick och lade sig så hon och Janne fick lite tid tillsammans. Jag tar upp den

nya situationen för Erik, han kanske känner sig lite svartsjuk på Janne och kan inte hantera detta. Vi pratade om gränssättning och regler och det visade sig att det inte var helt klara gränser och regler. Jag bad henne tala om vilka regler hon ville att Erik skulle följa och bad henne försöka tillämpa dem. Jag talar också om att jag tror att Erik behöver mycket beröm för att bättra på sitt självförtroende. Hon får gärna diskutera med någon. Hon berättade att hon förlorat kontakten med sina föräldrar när hon blev med barn och pappan till Erik har hon inte heller haft kontakt med. Hon har vant sig vid att klara allt själv men medger att det kan vara svårt många gånger. Jag säger att jag gärna vill att Erik ska vara med nästa gång, och jag vill att hon talar om det för Erik redan nu. Samtalsledare känner jag att jag inte har mandat att vara, trots att jag känner att skolledaren överlämnar åt mig att styra samtalet som jag vill. Hon har ett mycket ödmjukt sätt att leda en konferens till skillnad från de manliga skolledarna som ofta är mera formella och strikta.

Även vid *det tredje mötet* deltar klassläraren, mamman, Erik, och skolledaren. Jag ser genast att Erik tycker att det är lite spännande att vara med. Jag frågar mamman hur det varit sedan förra gången vi träffades. Hon säger glädjestrålande att det gått mycket lättare att få Erik att göra sina läxor. Hon märker också att Erik och Janne gör mer tillsammans. Jag frågar Erik hur han tycker att det är i skolan. Han tycker att det är bra och det kan fröken intyga. För det mesta i alla fall säger hon. Hon märker att Erik lätt blir irriterad ibland men då hjälper det oftast att prata ett tag. Erik får beröm från alla håll och skiner som en sol. Erik berättar spontant att det känns härligt att äntligen ha fått en pappa som alla andra har. Vi avslutar efter denna positiva träff och bestämmer att träffas igen om en månad. Mina spontana reflektioner är att detta har gått för lätt. Antagligen var det redan på gång att lösas och jag blev en slags katalysator. Jag märker att mamman verkar mycket säkrare – förmodligen beroende på många faktorer: studierna, den nye killen och förhoppningsvis de nya insikterna hon fått genom våra samtal.

Vid *det fjärde samtalet* träffas vi i samma konstellation som förra gången. Gången är densamma, mamman, Erik och klassläraren uttalar sig om nusituationen och om hur det varit sedan förra gången vi träffades. Det tycks fortfarande vara på rätt väg och klassläraren kan bara erinra sig ett par återfall. Erik får beröm och går nöjd ut. Jag märker att mamman också har sträckt på sig och det känns bra. Vi bestämmer en ny tid efter en månad. Jag tror att det är viktigt för att stödja mamman, trots att hon verkar säker visar hon ibland osäkerheten. Hon har en stolthet som hindrat henne från att söka hjälp tidigare och hon verkar lättad att ha fått någon att prata med om sina tveksamheter i barnuppfostran. Här är vi just nu och jag räknar med att ha uppföljning ett antal gånger.

Utvärdering

Problemets lösning. I Tabell 31 redovisas Bodils problembedömning för olika personer före och efter samtalen på en tiogradig skala, där 0=problemet är som värst och 10=problemet löst/inget problem längre.

Tabell 31. *Bedömning av problemet före och efter samtalen*

Bodils bedömning för respektive deltagare	Tidpunkt a, arbetet börjar	Tidpunkt b, arbetet avslutas
Initiativtagare = P1		39
Personal	7	7
Mamma	0	9
Klasskamrater	5	7

Den positiva s*killnaden* gäller för både initiativtagare, mamma och klasskamrater. Vid tidpunkt a tyckte mamma det var jättejobbigt. Även klasskamraterna tyckte det var jobbigt med alla aggressionsutbrotten. Andra inblandade lärare märkte inte mycket. Erik anses nu må mycket bättre, såväl i skolan som hemma. Erik är mycket lättare att ha att göra med, får inte längre aggressionsutbrott, förstör inte längre saker och råkar inte i konflikter.

Det som verkat i positiv riktning är att problemen plockats upp på ytan och att de tillsammans börjat prata om dem. Angående *vem som gjort vad* så tror jag att det mesta har mamman gjort i fråga om gränssättning, bestämda regler etc men givetvis med hjälp från omgivningen. Jag tror också att Erik mognat i sitt beteende och kanske har han insett att han får mer positiv feedback. Framförallt har mamman ändrat sig i sitt beteende mot Erik. Hon har blivit starkare i sin mammaroll. Erik har också blivit starkare, och säkrare. Det som behövs för att ta ett *nästa positivt steg i lösningsprocessen* är att mamman blir ännu starkare i sin mammaroll. Jag tror att det nya förhållandet kan göra mycket.

Vid en *värdering av uppdragets svårighetsgrad och genomförande* på en tiogradig skala, där 0 är de problem som varit svårast att hantera yrkesmässigt och 10 är de som varit lättast, ligger detta ärende på en åtta. Angående *vad initiativtagaren tycker* om sättet att arbeta med uppdraget så uppskattar hon mitt sätt att bidra till lösningen av problemet. Jag har inte tidigare arbetat så mycket med denna lärare, som har löst sina problem på eget sätt. Hon har sagt till mig att det var ett smidigt sätt att lösa problemen på. Hon har även frågat mig om råd i ett annat ärende.

Sofia på mellanstadiet vantrivs i nya skolan

Psykolog Cecilia, initiativtagarens problem, uppdraget samt övriga deltagare

Mamman till en flicka som gick i åk 6 på en högstadieskola hörde av sig till mig per telefon. Hennes flicka Sofia trivs inte i skolan: ”Nu måste vi göra nånting åt det här.” I kommunen där jag arbetar går barnen först i en barnskola med klass 0-2, därefter i en tredje-femteklass och sen i ett sk ”6-9 spår”. Den här eleven hade gått på en liten skola ute på landsbygden och sen i årskurs 6 flyttat till den stora skolan som låg lite centralare, fortfarande på landet men ändå i den större byn. Eleverna blandas då med elever från flera olika byar, och den enskilde eleven ingår därmed i ett helt nytt spår som ska följas upp till årskurs nio. I och med denna flytt får eleven en mängd olika lärare så som det är på det traditionella högstadiet, samt en massa nya klasskamrater. Eleven flyttar således till i ett betydligt större sammanhang med mycket fler elever.

Sofia fick direkt när hon började på den större skolan stora problem med att överhuvudtaget finnas till i skolan. Hon var redan under sommaren jätteorolig för den här starten. Hon kunde inte äta, hon gick ned i vikt och blev liten och mager. Och de här negativa förväntningarna infriades när hon började skolan, där hon tyckte att hon inte var ett dugg förstådd av sina lärare. Sofia uppfattade det som att ingen brydde sig om henne som människa, utan man var bara någon som skulle lära sig saker. Man skulle bara lyssna på de här föreläsningarna hon tyckte det var, och det var ingen som brydde sig om henne som person. Hon beskrev det mycket svart. Målande. Hur utlämnad hon var. Sofia hade tidigare aldrig varit aktuell för psykologkontakt. Mitt uppdrag var att jag skulle hitta problemet. Samtalen genomfördes i följande personkombinationer, med mig som samtalsledare vid samtliga möten:

1. Psykolog, mamma och flickan.
2. Psykolog, föregående och nuvarande klasslärare, mamma och flickan.
3. Psykolog, föregående och nuvarande klasslärare, mamma och flickan.
4. Psykolog, föregående och nuvarande klasslärare, mamma och flickan.

Samtalsinnehåll

Vid *det första tillfället* träffade jag flickan och mamman själva, då vi bestämde hur vi skulle fortsätta. Vi föreslog och genomförde en konferens där vi bjöd in både Sofias nya och gamla klassföreståndare.

Vid *det andra tillfället* genomfördes denna konferens. Den nya läraren var ganska ung och nyutbildad. Hon hade försökt att prata med flickan en hel del, så hon hade skapat lite extra kontakt och sett att flickan mådde dåligt. Men läraren hade ändå inte riktigt haft förmåga att ge någon närhet eller skapa någon djupare kontakt med henne. Den gamla klassföreståndaren jobbade på ett

mycket eget sätt och mycket nära. Hon hade eleverna väldigt nära sig och arbetade mycket individuellt och varje individ skapade sitt eget liv där. Så det fanns full förståelse från denne lärare att det här nya, det var svårt. Och det fanns mycket anmärkningar från mamman att man inte hade haft nån överlämning eller överlappning. Ja, det var lite av de där problemen som kom upp vid detta mötet.

Under mötet försökte vi hitta ett sätt att ta med lite av det gamla och samtidigt hitta ett nytt förhållningssätt i det nya livet både för flickan och för skolan. Vi tog hjälp av lite av det Sofia själv kände att hon saknade. Mötet avslutades med en tiogradig sk ”skalfråga” där Sofia fick bedöma var hon befann sig och där noll var det lägsta värdet. Hon sa först att hon var nere på noll, men sen ändrade hon det till ett, för hade det varit noll hade hon inte gått till skolan sa hon. Det fanns någonting positivt – hon tog sig till skolan och hon var där och hon stod ut – men inte mer. Det var problem med allt, alltså att finnas där, att vara där bland alla kamraterna, att existera där, att sitta där, att inte bli bemött och att ha läxor sen som handlade om enorma stycken och massor. Hon hade jättestora krav på sig, hon ville vara duktig och så. Allting var för mycket och för stort och för hemskt. Jaha, vad hände sen? Jo det blev så att vi hittade en slags modell som vi aldrig har prövat innan, och som gick ut på att Sofia gick tillbaka till den gamla skolan en dag i veckan. Vi bestämde att hon skulle ha kvar lite av sin gamla trygghet och ha kvar lite av den här andra lärarens omtanke om henne genom att finnas en dag i den gamla skolan.

Vid *det tredje mötet* träffades samma personer igen, och Sofia bevarade skalfrågan med att hon är uppe på fem. Det fungerade bättre och allting hade blivit mer hanterbart. Den här roliga bra dagen mitt i veckan i den gamla skolan gjorde att hon kunde stå ut både innan och efter. Och sen hade de båda lärarna utvecklat mycket samarbete. De hade hittat någon slags gemensamma former för hur hennes läxor, mm, skulle se ut. Man minskade på något eller ändrade om; den gamla läraren som kände henne så mycket bättre hade pedagogiska idéer som hon kunde ge till den andra. Det var lite motstånd i början kunde man känna hos den andre läraren, lite taggighet och så. Men efter hand mjuknade hon upp och kunde ta emot det här och förstå det och tycka att det var väl OK.

Sen träffades vi en gång till, *det fjärde mötet*. Och då på den sk skalfrågan var Sofia uppe på åtta eller nåt sånt. Men om det skulle varit helt bra så skulle hon velat gå kvar i den gamla skolan. Och på vägen dit så fanns ju önskningar från Sofia att gå ännu mer i den gamla skolan. Men där bromsade mamma och tyckte att det här fick inte gå för långt. Mamma bromsade överhuvudtaget från början, tyckte att så här kan vi inte göra. Det här är inget bra sätt. Hon var jätterädd för att det skulle få katastrofala följder vad det gällde kompisar och att alla skulle tycka att hon var jättekonstig och att det skulle anses orättvist. Att hon skulle få för mycket förmåner som skulle slå tillbaka på henne själv, och hon skulle tappa kompisgemenskap och sådär. Och så skulle hon tappa i skolämnen också, den

rädslan fanns ju också. Och sen har vi inte träffats mer, utan det var de här tre mötena med alla. Och sedan är jag inte inblandad mer, utan nu i vår skulle de ha ett eget utvärderande samtal, lärarna och Sofia. Vi bestämde vid sista tillfället att hon fortsätter vara kvar på gamla skolan terminen ut, eftersom det hade känts bra och fungerade bra. Så det var ju rätt mycket konkreta insatser i det här ärendet – att vi gjorde så här med den här dagen. Så lösningen ligger ju inte bara i någon slags samförståendekänsla på det mentala planet, utan det handlar om en del andra åtgärder också. Som också har en samförståndsökande effekt – det kändes ju klart bra för Sofia att lärarna samarbetade sinsemellan. Hon tyckte att den nya läraren hade mycket bättre förståelse nu, och att trycket med läxorna hade minskat. Hon var bra på att säga allt sånt här.

Utvärdering

Problemets lösning. I Tabell 32 redovisas Cecilias problembedömning för olika personer före och efter samtalen på en tiogradig skala, där 0=problemet är som värst och 10=problemet löst/inget problem längre.

Tabell 32. *Bedömning av problemet före och efter samtalen*

Cecilias bedömning för respektive deltagare	Tidpunkt a, arbetet börjar	Tidpunkt b, arbetet avslutas
Initiativtagare=mamma	0-1, kunde inte varit värre	?
Personal	Bara antydan till problem	?
Sofia helt annorlunda	0-1, kunde inte varit värre	8 Klart bättre,

Vid tidpunkt a var Sofia jättenervös och ledsen, grät och hade magrat, så det kan ju inte ha varit mycket värre än det var. Men jag har frågat hur hon har upplevt det och hon har ju tyckt att det har blivit bättre och helt annorlunda. *Skillnaden* mellan tillfällena är den som Sofia själv uppger, att hon mår mycket bättre nu, att hon ligger på åttan i stället ettan, att hon litar på sig själv, att hon mår bra när hon går till skolan, att hon känner att det är hanterbart, att hon har bättre förståelse från lärarnas sida, att hon har en bättre kontakt med de vuxna på den nya skolan, att hon kan vara mer avspänd tillsammans med kamrater.

På frågan *vem har gjort vad* för att åstadkomma denna positiva skillnad, så är det de här två lärarna som i sin gemensamma strävan har utvecklat en trygghet för Sofia, och att den gamla läraren som hade flickans förtroende har gett över lite av det till den nya. Det har framförallt skapats en bra situation för flickan även i det nya sammanhanget med hjälp av den gamla läraren. Sofia är trygg med att de här idéerna, den här förståelsen från den gamla läraren har överförts till den nya på något sätt. Lärarens fysiska närvaro eller det egentliga samarbetet

tror jag blir mindre och mindre väsentligt, utan det är ju tryggheten det skapar för tjejen att den nya läraren mer och mer förstår sig på Sofia med hjälp av den andra läraren. Det här har även öppnat mammans och den nya lärarens relation. Mamman var rätt så skeptisk från början, och det var även läraren, det var ju en del i det hela. För att man ska kunna ta *ett nästa positivt steg* i lösningsprocessen behövs en ytterligare ökad närhet och kontakt för Sofias del på den nya skolan – att deras relation utvecklas lite till.

Vid en *värdering av uppdragets svårighetsgrad och genomförande* på en tiogradig skala, där 0 är de problem som varit svårast att hantera yrkesmässigt och 10 är de som varit lättast, ligger detta ärende på en åtta. Jag sätter problemet till fem när jag började arbeta med det och till tio, när jag avslutade ärendet – då var jag nöjd. Jag tyckte att det redan från början fanns möjligheter som Sofia själv berättade om. Hon var rätt så tydlig med vad hon saknade och hur hon ville ha det utan att jag direkt behövde fråga. Beträffande *initiativtagarens syn på sättet att arbeta* med uppdraget så tyckte nog mamma att det var bra efterhand, men i början var hon lite skeptisk. Och hon hade nog också hade lite mer psykiatriska funderingar kring sin flicka som var så ledsen och inte åt och grät och även hemma var ledsen och så. Mamman var kanske från början ute efter lite mer psykiatrisk hjälp. Sofia var ledsen även när mamma åkte hemifrån och mamma trodde att hon hade någon slags separationsångest. Ja, och därför så hade mamman nog förväntningar på att det var det vi skulle fixa till. Först skulle hon kunna vara hemma själv och sen skulle hon kunna gå i skolan som vanligt. Så hon blev hon nog lite konfunderad kring de här idéerna om lösningar. Hon blev lite rädd först för det här med kunskapsmängden som man måste få i sig och allt det där. Hon var inte beredd på att det skulle ta en sån vändning. Mammans inställning märktes på hennes frågande och liksom undrande blickar – vad det här skulle vara bra till och vad det här skulle leda till och så. Men efterhand tror jag att hon blev mycket positiv och nöjd eftersom Sofia blev så mycket nöjdare.

Åsa på högstadiet stjäler, skolkar och vill ta livet av sig

Psykolog Diana, initiativtagarens problem, uppdraget samt övriga deltagare

Uppdragsgivarna hopade sig både i skolan och genom föräldrarna, och till sist kom Åsa själv också när det blev riktigt eländigt. En elev som har stora konflikter i skolan och är på väg ut – på väg att bli utslängd. Åsa ansågs vara problemet – hon ljög, hon stal, hon skolkade, hon var ovettig i munnen och hon var lat. Detta ansåg både personal och föräldrar. Åsa själv ansåg att hon var rätt värdelös. Det var ju därför hon skulle ta livet av sig. ”Jag ljuger och jag stjäl och jag kan inte gå i skolan, det är lika bra jag gör slut på eländet.” Jag skulle ta in henne här och behandla henne så att hon skulle bli snäll.Vi samtalade i följande person-

kombinationer, och jag var samtalsledare endast vid mötena med Åsa och mamman.

1. Psykolog och flickan själv.
2. Psykolog, mamman och flickan.
3. Psykolog och flickan.
4. Skolkonferens med rektor, klassföreståndare, specialpedagog, mamman och flickan.
5. Därutöver 3-4 kontakter mellan psykologen och flickan, samt minst tre kontakter mellan psykologen och mamman, personligen eller per telefon.
6. Uppföljningssamtal planerat.

Mamma skulle nog vilja att vi hade fler samtal med henne. Hon ville ha så mycket stöd och hjälp. Och sen hade flickan en kompis som hade kommit till mig flera gånger, och som också ville vara hos psykolog. I alla fall så ville hon sitta med vid Åsas samtal. Det var Åsas bästa kompis, och det var också en ”liten snurra”. Hon hade genom någon slags spridningseffekt börjat sköta sig bättre, hon också. Det var nog för att Åsa har haft ett stort inflytande på henne. ”Och bestämmer sig den ena för att nu ska jag göra så, så är det liksom inte kul tycker den andra att vara för bråkig.” Personalen hade däremot inte efterfrågat varken handledning eller något annat.

Samtalsinnehåll

Vid *första mötet* träffade jag endast Åsa, och jag kom överens med henne om hur vi skulle göra. Vid *det andra mötet* involverade jag mamman och så berättade jag och Åsa för mamman vad vi hade planerat att göra. Sen när vi *vid ett tredje möte* hade bekantat oss lite mer, jag och Åsa, så bestämde vi hur vi skulle göra med skolan. Vi föreslog en konferens och hon och jag planerade först hur det skulle gå till.

Vid *det fjärde mötet* genomfördes konferensen. Jag var inte samtalsledare då utan det var skolledaren, och det var en rätt så krånglig historia. Först sitter alla och säger ingenting, och det förfärliga som utspelar sig då; att de här föräldrarna och eleven väntar sig att nu så ska jag väl i princip bli avrättad. Jag hade övertalat Åsa att vara med – jag sa att du är så stor att du måste vara med på såna saker och tala om hur du tänker och känner. Och jag ska hjälpa dig med det. Sen säger då skolledaren till specialpedagogen ”det var väl du som skulle ha det här samtalet”, varvid han omedelbart överlämnade ordet till mig. Jag misstänkte lite grann att det skulle kunna bli så här, så jag var förberedd på det, så jag gjorde då som jag tyckte man skulle göra med ett samtal för att det skulle bli lite ordning på detta. Och för att föräldrarna och eleven inte skulle bli för utsatta. Och sen så genomförde vi det. Jag beskrev bl a hur jag hade uppfattat flickan och vilket

samarbete vi hade kommit överens om. Personalen vid mötet hade en föreställning om att flickan inte skulle gå till en skolpsykolog för hon var ju så ”knäpp” och ”sjuk”. Så bara det att vi satt där var ganska konstigt för dem. Och sen talade jag om vad vi hade kommit överens om, och vilka kontakter jag och Åsa, och jag och föräldrarna, hade haft. Sen frågade jag vad de hade tänkt att de skulle göra i skolan. De hade inte tänkt någonting, och då kom jag med en del förslag hur de skulle kunna göra. T ex så frågade jag hur klassföreståndaren arbetade med sin klass. Jag frågade även om man kunde tänka sig någon regelbunden kontakt mellan klassföreståndaren och Åsa, för att hon skulle veta vilka dagar flickan var frånvarande och så. Så att inte hela skolan skulle larmas, och de skulle ringa polis i fall hon var borta. Klassföreståndaren tyckte först att det lät mycket underligt. Att man skulle sitta och prata med elever på det sättet om hur de hade det, det hade hon aldrig varit med om under sin 35-åriga karriär. Men hon kom i alla fall fram till att hon möjligen skulle kunna göra det. Sen var hon rädd för att personkemin inte skulle stämma mellan henne och Åsa, och det var alldeles uppenbart att den inte gjorde det. Då diskuterade vi lite grann om personkemi och kom fram till att det kan inte vara så nödvändigt med personkemi, eftersom hon var klassföreståndare och personkemin kunde ju inte stämma för henne och alla trettio ungarna; det kunde man ju inte vara så noga med. Det hela blev ganska konstruktivt.

Jag hade inte jobbat på den skolan förut, och därför kunde jag ställa en massa frågor om hur de hade tänkt sig i olika sammanhang, frågor som jag inte kunde förväntas veta något om på förhand. Där de lite snabbt var tvungna att tänka efter. Så föräldrarna upplevde det här som ett väldigt annorlunda samtal, för de hade suttit där i en massa samtal och fått höra hur dålig flickan var, och hur värdelös hon var. Och nu fick de ju plötsligt sitta och se hur personalen var tvungna att tänka efter vad de hade gjort, och vad de hade sagt, och vad de ville göra framöver. Jag tyckte det blev rätt bra. Fast Åsa tyckte det var rätt jobbigt, det här samtalet, för det blev ju mycket vuxenprat. Men hon skötte sig utmärkt, hon svarade på frågor, och hon var så samlad. Ändå så satt de i det här samtalet och talade om att hon var utagerande, och specialpedagogen halkade in i detta hur mycket fel det var på henne. Då kontrade jag med att säga att de sidorna har jag överhuvudtaget inte sett, men de finns naturligtvis hos alla människor. Det blev rätt konstruktivt tycker jag av det inlägget.

Sen har jag *fortsatt ha kontakt med Åsa*, och hon har rätat upp sig och har inte några konflikter med lärarna mer. Och hon skuttar hit och pratar med mig och är så positiv och glad. Men ärendet är inte avslutat, det kan ju komma kriser här ändå. Vi ska ha ett uppföljningssamtal nu efter vinterlovet och då får vi väl se hur det har gått. Hon har ju haft någon skolktimme, och det finns väldigt mycket negativa tankar och förväntningar hemma på henne om hur fel det är på henne, och hur hon ljuger, så där har man mycket att ta i. Jag har även haft några

ytterligare kontakter med mamman både personligen och per telefon för att säkerställa en fortsatt positiv utveckling även i hemmet.

Utvärdering

Problemets lösning. I Tabell 33 redovisas Dianas problembedömning för olika personer före och efter samtalen på en tiogradig skala, där 0=problemet är som värst och 10=problemet löst/inget problem längre.

Tabell 33. *Bedömning av problemet före och efter samtalen*

Dianas bedömning för respektive deltagare	Tidpunkt a, arbetet börjar	Tidpunkt b, arbetet avslutas
Personal	nära 0	?, sannolikt klart bättre
Mamma	0	?, sannolikt klart bättre
Åsa	0	7-8

Mamma tyckte det låg på noll från början. Det var ju alldeles hemskt, och barnpsykiatrin var inblandad – de släpade iväg Åsa dit. Först var de på barnkliniken när hon hade tagit piller, och sedan var de på barnpsyk där de avfärdade det hela snabbt och sade att de hade stort förtroende för skolpsykologen. De tyckte att det var nog bäst om man hade kontakt med henne. Så de liksom gled ut ur det hur lätt som helst. Den plågade mamman ville inte lämna barnpsyk, hon sa att ni kan väl lägga in henne, tänk om hon gör det igen. Och det är klart det vet man ju inte, hon är ju temperamentsfull och så men.. . Lärarna låg nog också i närheten av noll på skalfrågan. De hade en ganska negativ uppfattning om henne på skolan. Hon var ju polisanmäld, hon hade ju snattat, och sen hade hon nog sagt något i skolan också som de polisanmälde. De var väldigt negativt inställda till henne. Åsa själv var ganska desperat, men ser det mycket annorlunda nu. Hon pratade om vad hon hade för föreställningar om psykologer häromdan.. för jag frågade henne hur tycker du det är att komma hit och sådär. ”Ja du vet jag trodde du skulle prata en massa om min barndom och…” Hon trodde att det skulle vara väldigt dystert och allvarligt och att man skulle fråga ut henne och så. Vi sitter ju här och pratar om musik och kläder och frisyrer. Vi talar om mycket och har det ganska så trevligt. Så på problemlösningsskalan är hon nog bortåt sju åtta skulle jag tro. Beträffande lärarna och specialpedagogen så vet jag faktiskt inte. De vill väldigt gärna se det här som negativt. Det får man ju testa när man kommer dit, men de har i varje fall inte ringt hit och sagt att flickan har missat något. Och det kanske beror på att de har dålig koll, men det skulle de säkert gjort om.... Mamman har jag ju kontakt med. Och hon är glad och lättad men vågar inte riktigt tro på det. Hon vidhåller att ”men hur vet vi nu att hon inte ljuger”, och hon har en föreställning om att flickan som är 14-15 år ska

berätta precis allt. Hon ska veta varje minut var flickan är och veta om alla kontakter hon har och alla telefonsamtal hon pratar... Har man perspektiv på det här så ser jag, om jag skulle gradera de problem som jag jobbar med, så har jag ju tonåringar som är mycket värre än den här flickan.

Skillnaden före och efter samtalen *handlar om* hur Åsa ser på sig själv, och att hon har träffat människor som ser henne på ett annat sätt än tidigare. Jag menar hon har träffat mig som ger henne lite perspektiv på det här som hon har upplevt. Och jag tror att detta handlar om hennes mamma också. Att hon ser en ny flicka plötsligt, hon pratar mer hemma, är gladare och lite upplyft, och som hon inte behöver oroa sig för hela tiden. Sen har jag ju pratat rätt mycket med mamman om att hon.. ja lite grann om förhållningssätt och så. Det här att in i detalj styra och fråga och greja och så, att hon får låta ungen vara lite fred. Och mamma har gett sig iväg till en kurator eller någon som hon pratar med, och hon har en del egna svårigheter som vi diskuterade hur hon skulle ta itu med. Hon har låtit sin egen oro för sig själv mycket färga relationen till flickan också. För hon har gått där hemma och varit nedstämd och det har naturligtvis flickan blivit irriterad över, det orkar man ju inte med i den här åldern. Så hon har tagit itu med det på ett rätt konstruktivt sätt tycker jag. Och sen är det så att om jag sitter där på konferens tillsammans med dem, och vi är goda vänner och planerar och så, så är det svårt för dem i skolan att vidhålla hur dåliga mamma och flicka är och hur negativt det är att hon inte håller några överenskommelser.

Vad som behövs för *nästa positiva steg* är att fortsatta med regelbundna möten. Nästa gång så pratar vi om hur det har gått och vilken kontakt klassföreståndaren hade med Åsa, och hur det gick med henne i specialundervisningen i matte. Jag berättar om vår kontakt här, och mamman och Åsa berättar väl lite grann hur de tycker det är hemma. Och så får Åsa berätta hur hon ser på skolan och vad hon ville göra för att förändra det, om hon har några ambitioner, och om man ska ändra något där angående ämnen och inlärning och sådär. Är det några svårigheter får vi ju ta itu med dem. Jag skulle kunna tänka mig att det är lätt att halka in i negativa gamla banor, hon har gjort si och hon har gjort så. Och sen kommer jag att efterfråga protokollet från förra gången vilket jag inte har fått, och som specialpedagogen skulle skriva. Det får han ju läsa upp då. Men det har jag väl ändå rätt gott hopp om, att det ska bli bra. Jag räknar nog med att hålla lite personlig kontakt med Åsa och höra lite hur hon klarar av det under våren, i alla fall i ett par månader.

Vid en *värdering av uppdragets svårighetsgrad och genomförande* på en tiogradig skala, där 0 är de problem som varit svårast att hantera yrkesmässigt och 10 är de som varit lättast, sätter jag en femma när arbetet började och en nia när det avslutades. Jag hade rätt så god förhoppning att jag skulle kunna göra någonting, vad ska man säga, på fem, och nu är jag borta vid nio tror jag. Jag tror det går bra för henne. Och jag menar jag har haft mycket större svårigheter, även om det var drastiskt med det här med tabletterna, men hon var inte dödssjuk av

dem, det var ett dåligt planerat försök. Ja, några stycken piller som inte var så farliga och så visste hon att någon skulle komma hem, och hon ringde efter någon också, så det var inte så farligt. Men jag menar det är ju lätt för mig att säga. Det är ju inte så lätt när man är förälder.

Beträffande initiativtagarens och *de andras inställning till mitt sätt att arbeta* så tror jag inte den är odelat positiv eftersom jag i alla fall antydningsvis var kritisk. Så det finns nog en viss... ja inte rädsla, men respekt. De kan ju inte i de här konferenserna sitta och säga vad som helst när jag sitter där. De kan inte sitta och säga att hon är dålig. Jag menar i den här konferensen vi hade sist så framkom det att klassföreståndaren inte skött sitt jobb, att skolledaren inte skötte sitt jobb, och att specialpedagogen inte skötte sitt jobb, och att resurscentrum inte fungerade. Ingenting av det noterades i protokollet, utan det noterades i protokollet att Åsa var utagerande och uppnosig. Det var det enda som stod där, så det är antagligen därför som jag inte har fått nåt protokoll, för det var väl så förargligt för honom att skriva. Men det framkom i konferensen att det var så, och då frågade jag naturligtvis hur har ni tänkt att förändra det här som ni är missnöjda med och hur har ni tänkt att bygga upp resurscentrum och så och det tycker de nog inte om att höra. Så jag tror inte de tycker om mig, men det är ju.. de tycker ju samtidigt att det är trevligt att tösen funkar. De har nog respekt så länge det fungerar. Och det här att jag samarbetar bra med föräldrarna och eleven. Man ska ju göra det i skolan naturligtvis, det vet ju alla att man ska, det är bara det att om man har uppfattningen att eleven och föräldrarna är hopplösa och inte kan samarbeta, så rättfärdigar ju det min egen ståndpunkt att jag har ett dåligt samarbete med dem. Men om någon annan visar att man kan samarbeta, att det går bra, då kan man ju gå till sig själv och fråga varför kan inte jag ha nåt bra samarbete med dem?

Det är en lång process att förändra attityderna på skolan. Det är en skola som inte funkar så bra i de här olika avseendena. Och det pratar vi om även i det centrala stödteamet. Det är inte min skola, jag har andra högstadieskolor som jag har jobbat med länge där de vet hurdan jag är – där de har lärt sig att hantera mig och där de inte skulle göra så här. I teamet har vi diskuterat att försöka göra mer övergripande insatser på den här skolan, men det finns ju en gräns för vad man orkar med. Men faktiskt så har skolledningen i den enheten, dvs ledningsgruppen med rektor och studierektor, bett att få handledning ifrån centrala stödteamet. Och skall alltså få det angående den allmänna situationen. Det blir kuratorn som vi har, som har gått en handledarutbildning, som ska ha handledningen. Jag vet inte hur det har gått med det, men det fanns tydligen ett önskemål.

Tolkning av fallbeskrivningar utifrån modellen

Konsultationsmodellens huvudprinciper som beskrevs i kapitel 7, figur 9, tillämpades för att illustrera och klargöra det interaktionella arbetssättet.

Nuläge – problem i individ- och samspelsperspektiv

Samtliga psykologer redovisade faktabakgrunden kortfattat, sannolikt med intention att inte uppehålla sig för länge vid bakgrund = dåtid. Den *individuella problembeskrivningen* formulerades i samtliga ärenden i konkreta och vardagsnära beteende- eller upplevelsetermer, snarare än med abstrakta diagnostermer: Adam for runt, lydde inte, följde inte regler, slog andra barn, fick utbrott. Han hade även ett svårbegripligt tal. Erik ansågs vara skolomogen, han hade ”mycket lek i sig”, och att han satte sig på tvären och ville inte göra som de andra. Ibland blev han så arg att han förstörde saker. Sofia var orolig för skolstarten på nya skolan. Hon kunde inte äta, hon gick ned i vikt och blev liten och mager. Hon tyckte att ingen brydde sig om henne som människa, utan att hon bara var någon som skulle lära sig saker, och hon kände sig helt utlämnad. Åsas problem beskrevs som att hon ljög, stal, skolkade, var ovettig och lat, och att skolpersonalen tyckte att hon var ”knäpp” och ”sjuk”.

Samtliga psykologer verkade ganska omgående ha lett över samtalet till frågor och synpunkter på samspel mellan berörda parter och om de vuxnas förhållningssätt till barnen. Vid Annas första möte angående Adam med enbart personalen tyckte de att föräldrarna saknade kontroll över sin pojke, och de kände sig uppgivna utan hjälp från föräldrahåll. Personalen fruktade även reaktioner från andra föräldrar. Vid Bodils möte angående Erik med skolledare, psykolog, klasslärare och mamma utvecklades samspelsperspektivet framför allt till mammas föräldraskap, som läraren ville ha hjälp med att stärka. Mamma visade sig ung och osäker, hon hade just återupptagit gymnasiestudier samt nyligen träffat ”en kille”, och att hon hade svårt få Erik att ”lyda” och göra läxor. Mamman föreföll ha förlorat kontakten med sina egna föräldrar när hon blev med barn, och hon hade heller ingen kontakt med Eriks pappa, och det verkade som om mamman saknade både emotionellt och praktiskt stöd i sitt föräldraskap. Cecilia noterade vid sina möten angående Sofia att den fd lärarens arbetssätt med stor närhet till eleverna hade lett till en kulturkrock när Sofia mötte ett helt annat slags förhållningssätt i den nya undervisningssituationen. Cecilia fann även att det funnits mycket anmärkningar från mamman angående skolans sätt att sköta överlämningen, och att samspelet mellan hem och skola var viktigt att beakta. Även Diana utgick från första stund från samspelsperspektiv på Åsas problem. Underförstått var att konflikterna mellan familj och skola vidmakthöll problemen, och att dessa konflikter måste upplösas. Diana markerade även att både lärares och mammas syn på Åsa som omöjlig bidrog till hennes problem (ett negativt berät-

tigande som kan bli självuppfyllande), och att det därför var viktigt att visa på Åsas positiva sidor och förmåga till samarbete med Cecilia och under mötena. I samtliga fall behövde således samarbetet mellan lärare och föräldrar stärkas och fördjupas, samtidigt som vardera parten behövde utveckla även sitt eget förhållningssätt till barnet ifråga.

Nuläge – resurser i individ- och samspelsperspektiv

Samtliga psykologer kompletterade problembeskrivningarna med konkreta *resursbeskrivningar*. Anna tycktes ha frågat sig fram till att Adam kunde vara rar och snäll både mot vuxna och mot yngre barn, och att det gick bra när man inte ställde krav på honom. (Kanske är det lite tveksamt om det sistnämnda ska kallas ”resurs”?) Han beskrevs också som normalt utvecklad förutom rent språkligt. Som *positivt samspel* framkom att Adam fick vara med de andra barnen och leka (men saboterade ofta). Adam fick även lyssna till positiva beskrivningar av samspel genom att personalen berättade om hur de brukade göra överenskommelser som fungerade bra, och att han då mådde bättre. Bodil fick fram att Erik gillade att bygga med Lego, men för övrigt saknas en konkret resursbeskrivning. Precis som de övriga psykologerna visade Bodil dock sin samspelssyn på resursutveckling genom att träffa de vuxna tillsammans med Erik, och genom att göra alla parter delaktiga. Cecilia framhöll som positivt i Sofias negativt upplevda situation att tidigare klasslärare hade haft god kontakt med eleven – en kontakt som Cecilia nu försökte bygga vidare på med hjälp av den nya lärarens goda vilja att skapa extra kontakt med Sofia. Diana visade på Åsas resurser trots alla negativa omdömen om henne genom att påpeka hur meningsfullt hon samarbetade under samtalen, trots provokativa uttalanden från personalen. Diana föreföll kritisk till de vuxnas agerande och syn på Åsa, men visade ändå i handling tilltro till deras gemensamma möjligheter genom att inbjuda till samtal och samarbete.

Framtid – mål, delmål och önskat samspel

Utöver problem- och resursbeskrivningar gjordes mer eller mindre uttrycksfulla målbeskrivningar, framför allt i form av *önskat samspel*. Anna tydliggjorde att mamma ville hjälpa Adam genom förbättrad gränssättning, även om mamma kände det svårt att säga nej, och man kom fram till ”enkla och tydliga regler”, accepterade av både föräldrarna och av Adam själv. Även Bodil föreföll spela en stor roll för införandet av samspelperspektiv på Eriks situation. Skolledaren var formellt sett samtalsledare men lät uppenbarligen Bodil styra samtalet. Även i detta fall handlade det om förbättrad gränssättning; mamman önskade att Erik ”gjorde som hon sa”, och Bodil uppmanade mamma att tydliggöra vilka regler som skulle gälla och sedan försöka tillämpa dem. Bodil arbetade även för att försöka skapa fördjupad förståelse för Erik i hans nya situation med mammas nye man. Hon betonade Eriks behov av beröm från sin mamma, samt även mammas

behov av stöd av någon annan vuxen, och hon visade själv i ord och handling att det var helt OK att diskutera med någon annan vuxen. I Cecilias fall sattes som mål att Sofia skulle få ha kvar lite av sin gamla trygghet, och att samarbetet mellan gamla och nya skolan skulle stärkas genom att de båda lärarna fick kontakt med varandra, överförde erfarenheter till varandra samt lade upp en gemensam handlingsplan. Även mamman gjordes delaktig i denna närmandeprocess genom sin närvaro och aktivitet vid mötena. I Dianas berättelse om Åsa förblev det individuella målet underförstått, om än ganska uppenbart: att Åsa skulle kunna stanna kvar i skolan och klara av sin skolgång tillfredsställande där. Diana arbetade systematiskt för en förbättrad kontakt mellan alla parter; mellan mamman och Åsa, mellan klassföreståndaren och Åsa samt mellan hemmet och skolan. Hon träffade berörda parter i en flerstegsprocess, där hon först gjorde överenskommelser med Åsa själv, sedan med mamma och Åsa och först därefter ordnades ett gemensamt möte med skolans personal, mamman och Åsa. På detta sätt var den utsatta eleven och hennes mamma väl förberedda inför det svåra mötet med personalen. Även om Diana inte var samtalsledare vid mötet mellan personal och familj så verkade hon ha spelat en stor roll för utformningen av detta. De negativa förväntningarna på Åsa skulle i allas närvaro brytas och ersättas av mera positiva förhållningssätt både hemma och i skolan, och Diana tyckte även att negativa elevattityder på skolan borde brytas i ett mer övergripande arbete.

Framtid – handlingsplan med uppföljning och utvärdering

Ingen av psykologerna bifogade, eller på annat sätt särskiljde, någon konkret handlingsplan angående sina ärenden. I Annas arbete med Adam var det dock tydligt att:

- Personalen skulle dela grupper vid fler tillfällen.
- En vuxen skulle vara i närheten och ingripa om det hettade till mellan pojken och de andra barnen.
- Kontakt skulle tas med logoped för råd om hur personalen bäst kunde stötta pojken och hans talutveckling.
- Föräldrarna skulle införa vissa enkla och tydliga regler, accepterade av pojken. (Ex: Inte gå ut efter maten, tala om vart han gick på em.)
- Föräldrarna skulle även själva fundera vidare på regler vid exempelvis sänggåendet.

I Bodils fall uppmanades mamma att tydliggöra regler, samt berömma Erik och våga söka stöd av andra vuxna i sin fostrarroll. I Cecilias fall skulle Sofia få behålla den förra lärarens omtanke bl a genom att hon fick gå en dag i veckan i den gamla skolan. I Dianas fall skulle klassföreståndaren efter viss tveksamhet prata enskilt och regelbundet med Åsa för att förbättra kontakten och bearbeta frånvaron. Diana skulle själv ha fortsatt kontakt med både Åsa och mamma enskilt.

För övrigt får man utläsa av samtalsinnehållet vad som gjordes både under och mellan mötena, hur samspelsanalysen låg till grund för mötenas utformning och innehåll, samt hur framför allt föräldrar och lärare arbetade med olika uppgifter även på ”hemmaplan” mellan mötena.

Av uppdragsbeskrivningarna att döma följde samtliga psykologer noga upp det överenskomna. Två av dem avslutade ärendena efter fem respektive fyra möten, där mestadels samtliga tre parter deltagit, medan två markerade att det behövdes fortsatt uppföljning efter fyra respektive ett tiotal kontakter. Klara förbättringar iakttogs redan efter något eller några möten. *Anna* ledde två och en halv månad efter sin första kontakt det femte mötet och fann nu enbart förtroendefullt samarbete, gemensamt förhållningssätt och konstruktiv reflektion hos både personal och föräldrar. Personalen hade även fått en uttalat positiv inställning till föräldrarna. Anna ansåg att det som verkade i positiv riktning var ett tydligt förhållningssätt gentemot pojken både från förskolan och hemmet, att föräldrarna fick uppleva att de hjälpte sin son genom att sätta gränser, och att personalen hjälpte pojken in i barngruppen samt uppmuntrade och berömde föräldrarna. Föräldrar och personal såg det positiva hos varandra, och föräldrarna kände att de räckte till. Anna beskrev således orsakerna till den goda problem(upp-)lösningen helt i ett resursorienterat samspelsperspektiv, och hon betonade även vikten av att alla direkt berörda parter ingått i lösningsprocessen.

Bodil följde upp sitt första klasslärarmöte med tre möten där både mamma, skolledare, klasslärare och Erik själv var med. Mamman var redan vid det andra mötet ”glädjestrålande” och tyckte det gick mycket lättare att få Erik att göra sina läxor. Erik själv tyckte det var bra i skolan och fröken intygade detsamma. Erik berättade spontant att ”det känns härligt att ha fått en pappa som alla andra”. Uppenbarligen hade mamman sökt och fått stöd i sitt föräldraskap av den nye mannen. Bodil reflekterade själv angående att det hela gått så lätt, att förändringen kunde bero på många faktorer, men hoppades att den bl a sammanhängde med samtalen. Även vid tredje mötet i samma personkonstellation en månad senare gick allt bra, Erik fick beröm och mamman verkade stolt och nöjd. Ny tid bestämdes om ytterligare en månad och Bodil räknade med att fortsätta ett antal gånger för uppföljning och stabilisering av den positiva förändringen. Enligt Bodils egen utvärdering var detta arbetssätt mycket gynnsamt för barnets utveckling, och skillnaden var påtaglig för alla inblandade. Hon tyckte att mamman gjort det mesta arbetet genom att hon ändrat sitt beteende mot Erik och blivit starkare i sin mammaroll, varvid även Erik blivit starkare, säkrare och fått mer positiv feedback. I takt med att lärare och förälder fördjupade sin samverkan, och föräldern fick stöd i att stärka sitt föräldraskap och förbättra sin kommunikation med barnet, skedde snabba positiva förändringar i barnets sk problembeteende. Läxor lästes och skolsituationen ljusnade ganska omgående. Samspelet blev positivt färgat mellan alla parter vilket i sin tur förstärkte en positiv spiral i barnets utveckling.

Även vid *Cecilias* första uppföljningsmöte framkom att flickans skolgång fungerade klart bättre. Den ”bra dagen mitt i veckan” gjorde att allt kändes bättre. Dessutom hade lärarna utvecklat sitt samarbete med utbyte av pedagogiska idéer och ömsesidig förståelse för varandra och för Sofia. Vid det andra uppföljningsmötet var Sofia ännu mer nöjd men ville samtidigt gärna gå kvar i gamla skolan. Detta bromsades dock upp, inte minst av mamman, och det beslöts att det rådande arrangemanget skulle vara terminen ut. Sofia tyckte att den nya lärarens förståelse ökat och det föreföll bl a därigenom som om det fanns goda möjligheter att fortsättningen skulle bli god. Cecilia bedömde att det som framför allt åstadkommit den positiva skillnaden var lärarnas samarbete som skapat trygghet och ökad förståelse för flickan. Hon betonade även att mötena öppnat mammans och den nya lärarens relation. Hon trodde också att man genom denna vuxensamverkan undvikit att tolka flickan i psykiatriska termer – något som mamman inledningsvis verkade benägen att göra.

Dianas arbete med Åsa följdes upp i olika personkombinationer och Diana ”rätade upp sig”; hade inte längre konflikter med sina lärare, och blev allmänt positiv och glad i skolan. Diana planerade att fortsätta följa upp ärendet med ytterligare samtal efter de här redovisade för att befästa positiva förändringar och för att undvika de tillbakagångar som hotade genom de vuxnas latent negativa attityder. Av berättelsen och Dianas egen utvärdering att döma förefaller det högst sannolikt att flickans problem skulle ha psykiatriserats ytterligare, och att hennes roll som ”fall” skulle ha permanentats utan den insats som här gjordes av psykologen som samtalsledare och strateg i lösningsprocessen. Diana menade själv att den avgörande skillnaden bestod i att flickan fick träffa en vuxen med en annan syn på henne än den andra vuxna hade visat hittills. Hon betonade även vikten av att mamman fick hjälp till alternativa förhållningssätt, samt att mamman tog itu med egna problem på annat sätt än genom att överföra dem till flickan. Skolpersonalen fick nya erfarenheter, både genom att de fick direkta exempel på flickans annorlunda beteendemönster under mötet, och genom att de själva fick tillfälle att reflektera över sitt arbetssätt som pedagoger. Diana ansåg det avgörande för fortsättningen hur pass stabil attitydförändring som kunde uppnås hos både mamma och lärare. Hon trodde att det skulle kunna bli en långvarig process att förändra attityderna mera generellt på skolan. Skolövergripande insatser var dock planerade från det centrala stödteamet, och sådana torde kunna betyda mycket som komplement till det redan utförda arbetet.

Reflektioner angående de elva uppdragen

Som har framgått så valde samtliga elva svarande att beskriva *positiva fall* – ärenden som gått klart framåt efter psykologens insatser – som svar på uppmaningen att beskriva ett *typiskt* uppdrag där man själv varit samtalsledare. I samband med telefonintervjuerna fick två psykologer vid förfrågan tilläggsinformationen att det gällde ärenden där psykologen hade en reell chans att leda arbetet, alltså inte ärenden där en mängd andra instanser hade vårdansvar. Övriga svarande verkade spontant ha valt sådana fall där de själva i rimlig grad kunnat kontrollera arbetssättet. Jag förutsätter dock erfarenhetsmässigt att psykologerna vid ett relativt stort antal ärenden inte har dessa optimala förutsättningar. En tendens till en positiv självrepresentation kan också ha spelat in. Ytterligare undersökningar krävs därför för att belysa modellens användning vid hela spektrat av psykologers arbete med svåra uppdrag. En annan viktig fråga för framtiden är hur resultaten upprätthålls i det längre tidsperspektivet. Några av psykologerna framhåller att de tänker fortsätta följa ärendena ytterligare en tid framåt, i skolsammanhang har man ju en unik möjlighet att följa upp och komplettera insatser vid behov. Någon framhåller även behovet av övergripande insatser på en hel skola, så att pedagogernas grundattityder till eleverna kan förändras till gagn för en hållbar problemlösning.

De elva uppdragen förefaller vara representativa för enkätsvaren som helhet (kapitel 9) angående både problemformuleringar och själva sättet att använda modellen – antal möten, personkombinationer och samtalsmetod – samt angående värderingar av resultat och av vad som varit användbart och lett till positiv förändring. Vid resultatvärderingen betonades här precis som i övriga enkätsvar hur samspels-, resurs- och målperspektivet, med aktiv delaktighet för berörda parter, skapade en tydligt upplevd positiv skillnad för alla berörda parter och kanske allra mest för elev och föräldrar. För samtliga enkätsvar gäller dock att det är psykologer och specialpedagoger som svarat; någon klientundersökning eller alternativ studie är inte gjord i detta sammanhang, varför man naturligtvis måste iaktta stor försiktighet i tolkningen framför allt när det gäller hur arbetssättet uppfattas av andra än specialisterna själva. Trots dessa begränsningar bedöms uppdragsexemplen i detta kapitel illustrera ett arbetssätt och ett arbetsresultat som stämmer väl med samspelsteorins grundantaganden. När kommunikationen mellan viktiga vuxna och barn förbättras, med förtroendefullt ”partnerskap” mellan pedagoger och föräldrar där ”spelregler” klargörs för samspelet både i och utanför skolan, så ”lugnar barnet ner sig” påfallande snabbt och skolprestationen förbättras ofta dramatiskt. Sådana erfarenheter visar på vikten att först och främst mobilisera naturliga systemresurser (= pedagoger och föräldrar) innan man sänder iväg barnet på resurskrävande utredningar hos interna eller externa specialister. Om de positiva resultaten av ett visst arbetssätt ska bli var-

aktiga, samt spridas till så många elever som möjligt, förefaller det dock angeläget att erfarenheter från individuella fall lyfts till en mer övergripande och systematisk tvärprofessionell reflektion, undervisning och handledning ute på skolorna. Arbetsmodeller måste också hållas maximalt öppna och flexibla för utveckling och påverkan utifrån gjorda erfarenheter. Psykologer och special–pedagoger skulle kunna ha en viktig funktion i att leda och vidmakthålla ett sådant professionellt perspektiv på problemlösning, uppföljning och utvärdering.

KAPITEL II

Avslutande reflektioner

Huvudsyftet med avhandlingen var att formulera en praktiskt och teoretiskt förankrad konsultationsmodell för psykologarbete i skolan, och för samverkan med andra elevvårdsspecialister, pedagoger, föräldrar och barn. Särskilt uppmärksammades specialpedagogerna som samarbetspartners, med deras överbryggande position mellan psykologen och den ”vanliga” pedagogen. Modellen utgick från en teoretisk referensram hämtad från familje- och korttidsterapins fält. Den förankrades även i skolans styrdokument, aktuella undersökningsresultat om svenska barn och ungdomar, samt internationell skolpsykologisk litteratur. Modellens användbarhet undersöktes i kommunikation via enkät och telefonintervjuer med en psykolog- och en specialpedagoggrupp som haft möjlighet att tillägna sig och tillämpa denna. Som avslutning följer nu reflektioner angående modellens validitet.

Modellens giltighet

En utmaning för vetenskapen gäller ”... hur man ska styra mellan de båda ytterlighetspunkter som bildas av å ena sidan en subjektiv relativism där allting kan betyda vad som helst och å andra sidan ett absolutistiskt sökande efter en enda sann och objektiv mening” Kvale (1997, s. 207). Olika forskare (Allwood & Erikson 1999; Kvale, 1997) hänvisar till filosofins tre klassiska sanningskriterier, *korrespondenskriteriet*, dvs. kunskapsutsagans överensstämmelse med den objektiva världen, *koherensekriteriet*, dvs utsagans motsägelsefrihet och inre logik, och det *pragmatiska kriteriet*, som relaterar sanningen hos en kunskapsutsaga till dess praktiska konsekvenser. Kvale påpekar att dessa sanningskriterier inte utesluter varandra, men att de ändå erhållit starka positioner inom var sina filosofiska traditioner. De tre kriterierna kan betraktas som delar av en helhet, där en allsidig verifiering av forskningsresultat omfattar observation, samtal och interaktion.

Allwood och Erikson menar att de egenskaper som karakteriserar vetenskap är ”sanningssökande, kommunikation, intresse för generalisering (åtminstone i någon grad), systematiskt förhållningssätt, kritisk hållning och att man ger argument för sina slutsatser” (s. 39). ”Strävan efter kommunikation innebär ett krav på begriplighet och utförlighet i beskrivningen av använda argument, metoder och slutsatser” (s. 40).

I avhandlingen undersöks den pragmatiska validiteteten hos den föreslagna modellen genom en analys av användares utsagor. Med pragmatisk validering avses bokstavligen ”att verifiera – ’göra sann’”. För pragmatikern är sanning den kunskap som hjälper oss att vidta åtgärder som leder till önskade resultat. Verkligheten och kraften i tänkandet måste visas i praktiken. I det följande ges argument för mina slutsatser angående modellens användbarhet.

Utsagornas giltighet

Eftersom bedömningen av modellen baseras på användares utsagor måste dessa utsagors trovärdighet granskas. Denna trovärdighetsfråga kan tänkas omfatta bortfallsanalys såväl som analys av själva svarsinnehållet. Som framgick i kapitel 8 så besvarade samtliga psykologer i det närmaste samtliga frågor. I denna grupp – undersökningens huvudgrupp – fanns således inget bortfall alls. Av de tillfrågade specialpedagogerna inkom svar från 91 av 147 möjliga (62 %), och 61 av dem (67 %) uppgav sig ha tillämpat modellen samt besvarade enkäten. Bland de återstående 30 uppgav 16 annat arbete som motiv för att inte kunna svara, och av dem som hade specialpedagogtjänst ansåg 6 personer att de hade alltför annorlunda arbetsuppgifter, medan 5 personer hade andra skäl (2 sjukskrivna, 1 tjänstledig, 1 enskild angelägenhet, 1 diskett fyllts i men inte kommit fram), och endast tre personer motiverade inte alls varför de inte kunde besvara enkäten. Det fanns *inte en enda* person som uppgav sig ha prövat modellen och funnit den oanvändbar. Som framgick i kapitel 9 var svarsinnehållet i hög grad positivt, samt internt konsistent, både inom och mellan de båda yrkesgrupperna. Det var även påtagligt kongruent och meningsfullt i förhållande till modellens intentioner.

Teoretiskt sett kan det naturligtvis ändå, framför allt i bortfallsgruppen, ha funnits ett antal personer som kan tänkas ha prövat modellen och funnit den vara mindre användbar och värdefull, men som inte ville delge mig detta av sociala eller andra skäl. Även bland dem som svarat skulle man kunna tänka sig att ett betydande antal personer gav mig de svar de trodde jag ville ha. Samtidigt måste man då också fråga sig varför alla dessa *sjuttiotre* (12 + 61) människor, från skilda geografiska orter och tillhörande två helt skilda yrkesgrupper, varav samtliga specialpedagoger och flertalet psykologer inte kände mig på något annat sätt än som kursledare under en kort tidsperiod i deras liv, skulle ge så samstämmiga

och önskvärda svar. Om en negativ erfarenhet hade varit vanligt förekommande så borde rimligen några personer ha varit intresserade och modiga nog för att vilja delge en så pass viktig bedömning. Även en sund yrkesmässig konkurrens talar för en kritisk granskning av ”uppstickare” och nya modeller.

Med tanke på personernas ålder, fleråriga yrkesbakgrund samt kvalificerade grund- och vidareutbildning fanns det anledning förvänta sig hög grad av *integritet* hos de tillfrågade. Det fanns i varje fall inga skäl som talade för att man av befogad rädsla genom yttre omständigheter skulle vara beredd att ge ogiltiga eller avsevärt förvrängda svar. Vi stod vid undersökningens genomförande inte i kontakt med varandra på något annat sätt, och ingen var utsatt för illegitim påverkan att svara på det ena eller andra sättet. Flertalet personer svarade skriftligt och kom därmed inte i direkt kontakt med mig som undersökningsledare, och för dem som intervjuades tillämpades medvetna strategier för att uppnå sakliga och självständiga svar. Enkät- respektive intervjusvaren är även högst samstämmiga till sin innebörd. Det förefaller därmed rimligt att dra slutsatsen att de svarande helt enkelt eftersträvat att vara sanningsenliga snarare än att svara taktiskt på något sätt.

En annan trovärdighetsfråga gäller korrespondensen mellan utsagorna och hur man faktiskt agerar i praktiken, medvetet eller omedvetet, och om man verkligen har prövat de principer och tekniker man uttalar sig om. Teoretiskt sett kan det finnas en stor diskrepans mellan utsagor om praktik och faktisk utövning av densamma. Eftersom någon direkt observation ej har förekommit i denna undersökning är diskrepansfrågan ytterst en tolkningsfråga av svarsmängden som en helhet. Mitt eget bestående intryck efter ett antal genomläsningar och tolkningsförsök är att man knappast hade kunnat avge denna typ av svar om man inte hade åtminstone någon form av reell bakgrund till sin bedömning, även om modellen klokt nog hade†259
anpassats till den egna verkligheten. Genom den till enkäten bifogade modellbeskrivningen fick man också en påminnelse om vilka principer och tekniker man skulle ta ställning till.

Sist men inte minst återstår dock risken att jag själv på ett systematiskt sätt har tolkat svaren till modellens (min egen) fördel. Jag har genom ett stort antal svarsexempel i kapitel 9, samt genom en utförlig svarssammanställning i Appendix A, försökt ge läsaren ett intryck av svarens allmänna kvalitet och innebörder, så långt detta är möjligt i en sammanfattande beskrivning. Svarsmaterialet har även hela tiden funnits i kopia hos min handledare, samt är fortsatt tillgängligt för den som skulle vilja granska det utifrån. Tyvärr har tid och pengar inte medgivit en sådan dubbelkontroll under arbetets gång.

Sex kriterier på användbarhet

Med utgångspunkt från ovanstående bedömning av utsagornas trovärdighet övergår jag nu till att undersöka modellen utifrån sex kriterier som jag betraktar som olika aspekter av användbarhet i psykologers och specialpedagogers arbete.

- kommunicerbarhet
- måluppfyllelse
- koherens
- generaliserbarhet
- etik
- relevans i ett större sammanhang

En modell för yrkesutövning är inte särskilt användbar om den inte är kommunicerbar och överförbar till dem det gäller, i det här fallet till psykologer och specialpedagoger (och andra specialister), samt i olika versioner till all skolpersonal. Även föräldrar och barn behöver förstå tillräckligt för att motiveras att medverka enligt modellens intentioner, även om de inte behöver lära sig modellen i en yrkesmässig bemärkelse. Det är även väsentligt att man med dess hjälp uppnår viktiga yrkesmässiga mål (Hoshmand & Polkinghorne, 1992; Polkinghorne & Gribbons, 1999). I det här fallet gäller att psykologer och specialpedagoger ska kunna påta sig allt större ansvar för ett kvalificerat problemlösningsarbete med tydliga resultat för dem det gäller: barn, personal och föräldrar. Vidare bör modellen vara logiskt sammanhängande och motsägelsefri – koherent – vilket förstärker kommunicerbarheten och gör den möjlig att värdera och vidareutveckla på ett systematiskt sätt. Koherenskriteriet ingår därmed till viss del inom det pragmatiska kriteriet.

En bra modell bör även vara generaliserbar i bemärkelsen att den är användbar för skolans breda spektrum av frågeställningar och problem och för olika personkombinationer, med individ-, grupp-, eller organisationsfokus. Modellen måste även vara etiskt godtagbar och på ett tydligt sätt bidra till elevernas bästa. M a o bör modellen framstå som begriplig, hanterbar och meningsfull (jämför kapitel 2 om salutogent förhållningssätt) för berörda parter, och den bör inbjuda till konstruktiv samverkan dem emellan. Modellens användbarhet stärks även av om den är relevant för arbetsområdet i ett större sammanhang, d v s om den kan anses uppfylla de centrala önskemål om yrkesmässig utveckling som formulerats internationellt inom området. De sex kriterierna är inte oberoende av varandra – snarare tenderar de att understödja varandra, så att ett positivt värde i den ena aspekten tenderar att höja värdet även i övriga.

Kommunicerbarhet

Tolv psykologer (100 % av de svarande) och femtio specialpedagoger med tjänst samt elva med annat närliggande arbete (67 % av de svarande), visade på modellens kommunicerbarhet genom att de hade kunnat tillämpa den med upplevd framgång, samt meningsfullt kunde besvara ett stort antal kvalificerade frågor angående olika aspekter av denna tillämpning. För de återstående trettio svarande specialpedagogerna, samt för ett okänt antal i bortfallsgruppen, kan man naturligtvis fråga sig varför de förmodligen inte alls hade försökt tillämpa modellen. Har modellens budskap inte ”gått fram”, har det inte ”gått hem”, eller är de skäl som uppgavs tillräckliga motiv för att ej pröva den – dvs annat arbete, annorlunda arbetsuppgifter, tjänstledighet, sjukdom, etc. Det är naturligtvis en öppen fråga hur många som bör ha tagit till sig ett så här pass nytt arbetssätt under några korta utbildningsmoment (2 x ca 40 timmar), samt kunnat vidareförmedla det i sin verksamhet, för att det med fog ska kallas kommunicerbart.

Sannolikt hade de studerande generellt sett en god förförståelse och vilja att ”ta till sig” det inlärda. Många av dem var emellertid också sedan många yrkesår vana vid, samt arbetade i miljöer med, helt andra arbetssätt, vilket kan vara hindrande för förändring. Jag menar därför utifrån min egen mångåriga yrkeserfarenhet att man får betrakta de här aktuella siffrorna som goda resultat jämfört med andra liknande utbildningssammanhang. Det är dessutom vanligtvis en obesvarad fråga i vad mån kvalificerade fortbildningsinsatser ger förväntad effekt (hur pass ofta görs systematiska utvärderingar av sådana insatser?).

De som svarade visade i vart fall tydligt i sina svar att de förstått och reflekterat över de väsentliga principerna i modellen. Svarsinnebörderna var även påtagligt konsistenta för olika infallsvinklar på frågeställandet. Både specialpedagoger och psykologer hade vågat påta sig kvalificerade samtalsledande uppgifter, samt direkt eller indirekt förmedlat modellens intentioner till annan personal, föräldrar och elever. Generellt sett kände man sig säkrare i sin yrkesutövning, och många hade fått tydlig positiv feedback från sin omgivning. Även andra delar av specialpedagogutbildningen bör värderas positivt i sammanhanget, eftersom flera kursmoment sannolikt understödde inlärningen av konsultationsmodellen (jämför kapitel 8 under ”Jämförelse av undersökningsgrupperna”).

Måluppfyllelse

För en praktiserande psykolog är det kanske viktigaste kriteriet på trovärdig kunskap att den tjänar till att vägleda den yrkesmässiga aktiviteten så att man uppnår önskvärda mål. De svarande ansåg genomgående att både arbetssätt och arbetsresultat utifrån modellen var tydligt positivt skilt från tidigare arbetssätt och arbetsresultat. De positiva skillnader som angavs stämmer påfallande väl med modellens huvudprinciper. Man tyckte sig komma vidare från ett individuellt bristsökande och skuldbeläggande till en resursinriktad lösningsprocess,

med berörda parters delaktighet i konkreta mål och handlingsplaner som gav påtagliga resultat. Det inbördes sammanhanget i svarsmaterialet var påtagligt konsistent även i detta avseende. Skillnaderna var mycket positivt värderade av båda yrkesgrupperna. Negativa värderingar fanns endats i form av marginella tillägg till i princip positiva svar. Det är av intresse att återigen notera att *ingen* uppgav att man hade försökt arbeta efter modellen utan att detta hade lett någonstans. Även orsakerna till skillnaden ansågs vara just modellens samspelsperspektiv, med dess inbyggda delaktighet för alla berörda, samt resurs- och framtidsperspektivet, vilket innebär att vuxen-barnsamspelet utforskas i en positiv och öppen anda där skuldbeläggande och syndabocksletande undviks, samtidigt som de vuxna understöds i ett ökat ansvarstagande. Det förefaller dock viktigt att man använder modellen flexibelt, och anpassar/omformar den efter egen personlighet och yrkesmässigt sammanhang, samt i mesta möjliga mån förankrar den hos arbetsledning och arbetskamrater.

Sammanfattningsvis är den rimliga slutsatsen att samtliga psykologer, samt de specialpedagoger som efter utbildningen fick och tog chansen att försöka praktisera modellen, har funnit den vara högst användbar och måluppfyllande för berörda parter jämfört med de arbetssätt de tidigare tillämpade (vilka dessa nu än var). Modellen förefaller i modifierad form även vara användbar inom andra närliggande arbetsområden, något som åtminstone elva specialpedagoger med annat arbete vittnade om (kapitel 8, Tabell 9).

Koherens

Modellens logik och inre motsägelsefrihet bör kanske framför allt bedömas vid genomläsning av modellbeskrivningen (kapitel 3-7), samt genom att sätta in den i sitt praktiska och teoretiska sammanhang (kapitel 1-2). Den kan dock även anses stärkas av om utsagorna i undersökningen är konsistenta samt förenliga med modellens intentioner. Vid svarsanalysen i kapitel 9 gjordes upprepade jämförelser mellan *svarsmönster* från olika frågeområden, i synnerhet vid värdering av skillnader i olika avseenden samt vid synpunkter på orsakssammanhang. Dessa mönster kopplades till modellens huvudprinciper (se exempelvis texten till Tabell 20-24). Hade det funnits påtagliga ”luckor” eller motsättningar i tankegångar och huvudprinciper borde detta rimligen framkommit genom tvetydigheter i svaren. Det finns enligt min bedömning inte något i svarsmaterialet som tyder på att man uppfattat olika modellaspekter som oförenliga eller omöjliga att tillämpa i kombination med varandra. Av svaren att döma förefaller snarare de olika delarna av modellen stärka och förutsätta varandra, även om vissa delar framhålls som mer användbara än andra (jämför Tabell 25-26).

Generaliserbarhet

En av modellens grundprinciper är att den ska vara generaliserbar inom skolområdet avseende *frågeställningar*, *personkombinationer* och *teamarbete* (se under syftet i inledningen, samt i kapitel 3 och 7). I undersökningen framgick att både psykologer och specialpedagoger ställdes inför en mycket vid variation av frågeställningar, även om vissa var vanligare än andra (kapitel 9, Tabell 17). I kapitel 7 illustrerades en specialpedagogisk tillämpning, och i kapitel 10 skildrades psykologers tillämpning över samtliga skolstadier. Ingenting i svaren eller fallillustrationerna tyder på att modellen skulle vara mindre användbar i något av dessa sammanhang. I enstaka enkätsvar betonas att när det gäller exempelvis särskolemässiga barn så finns det inte mycket att göra – å andra sidan betonas av andra hur vikigt det är just då att mötena fungerar positivt och med samspelsperspektiv.

Beträffande personkombinationer så förordas av många svarande att alla tre parter – personal, föräldrar och barn – deltar samtidigt i något skede av processen. Konsultationsprocessen sker av svaren att döma vanligen i form av en flerstegsprocess, där trepartssamtal varvas med personalsamtal och ibland även med samtal med enskild förälder och/eller elev, så som impliceras i modellens steg II. Modellen förefaller således användbar i alla dessa kombinationer. De flesta problem som togs upp fokuserade emellertid enskilda elevers situation, och de svarande uttalade sig inte särskilt ofta om tillämpning på mer övergripande nivåer. De som redan utvecklat eller önskade utöka sin tillämpning både vad gällde bredd och djup signalerade dock inte någon misstro mot att detta skulle vara fruktbart, tvärtom (Tabell 27 och 28 i kapitel 10). Det förefaller dock fortsatt angeläget att modellen utprovas även på mer övergripande utvecklingsprojekt inom ett arbetsområde. Angående tillämplighet i teamarbete så föreföll arbetssättet genomgående stärkas av om flera (eller helst alla) teamdeltagare hade tillägnat sig dess huvudprinciper, inklusive skolledningen (Tabell 11).

En annan fråga gäller hur pass generaliserbara undersökningsresultaten är i bemärkelsen om de skulle vara överförbara till andra psykologer och specialpedagoger än de här undersökta. Som upprepat framhållits är de svarandes utsagor påfallande positiva och samstämmiga både inom och mellan grupperna, dvs för ett antal sinsemellan skilda personer och yrkesutövare (73 personer). För psykologer och specialpedagoger som verkligen försöker tillägna sig och tillämpa modellen förefaller resultaten därmed generaliserbara. Det finns i vart fall inget i den här undersökningen som tyder på att de som ger arbetssättet en reell chans inte skulle dra liknande slutsatser. Som tidigare framgått förefaller modellens huvudprinciper även överförbara till andra närliggande arbetsområden och yrkeskategorier.

Undersökningen byggde dock inte på slumpmässigt valda yrkesföreträdare, och det var sannolikt ett positivt urval från de båda yrkeskategorierna som valt att gå dessa ganska krävande vidareutbildningar. Blivande specialpedagoger väljs

dessutom bland ett stort antal sökande. Många specialpedagoger avstod även från att svara, eller svarade med uppgift om att de inte hade tillämpat modellen. Kanske finns det därför, i synnerhet utanför frivilliga utbildningssammanhang, ett antal psykologer och specialpedagoger som inte skulle finna modellen vare sig kommunicerbar, måluppfyllande, eller på något annat sätt meningsfull, även om de hade fått aldrig så mycket utbildning. Lämpliga utbildningsinsatser torde i vart fall behöva varieras en hel del beroende på individuella förkunskaper och allmän yrkessituation.

Etik

Lindén (1998, s. 80) menar att följande etiska principer är centrala för många professioner, och jag finner dem klart användbara som kriterier på god etik även i detta sammanhang:

- Skademinskningsprincipen
  (att handla på ett sätt som inte orsakar klienten skada eller lidande)
- Godhetsmaximeringsprincipen
  (att visa omsorg om klientens bästa)
- Självbestämmandeprincipen
  (att visa respekt för klientens rätt att bestämma över sitt liv)
- Rättviseprincipen
  (att ge alla fall som bedöms lika en likvärdig behandling)
- Pålitlighet i relationer
  (att skapa och vårda förtroende)

En tydlig trend i svarsinnebörderna angående skillnader i arbetssätt jämfört med tidigare skulle kunna sammanfattas under de klassiska orden ”tro, hopp och kärlek”. Arbetssättet upplevdes leda till en positiv anda med klart minskat lidande för berörda parter och med ökad förhoppning om lösning, där omsorgen om klientens bästa förefaller vara uppenbar. På eller mellan raderna skymtar bilden av hur i synnerhet föräldrar och elever inom de mera traditionella arbetssätten hamnar i en negativ underläges- och attack-försvarssituation. På olika sätt uttrycks vilken lättnad och energitillgång som uppstår när man arbetar med mål- och resursprinciper istället för att fastna i ett långdraget problemutredande.

Centralt för modellen är även hjälp- till självhjälp-attityden (viljan till ”empowerment”). Allas rätt att bestämma över sitt liv framhävs genom förhållningssätt och samtalstekniker som innebär aktiv balansering av inflytande och involvering, så att alla verkligen är med om beslut och handlingsplaner. Inte minst betonas *föräldrarnas* samt *elevens* egen närvaro i väsentliga skeden av processen. Nära förknippat med självbestämmandet är rättvisefrågan. Denna fråga får ökad tyngd när det gäller minderåriga barn som är i underläge vis à vi de vuxnas socioemotionella processer och därför ofta utsätts för att definieras som ”problemet”. Med ett mångpartiskt förhållningssätt från specialistens sida, där de vux-

nas ansvar lyfts fram och positivt understöds, skapas mer rättvisa betingelser för både personal, föräldrar och elev. Beträffande pålitlighet i relationer så är flera av modellens principer tillämpliga. Kravet på begriplig, hanterbar och meningsfull kommunikation vid mötena, samt på uppföljning och tydlig utvärdering, uttrycker ett tydligt ansvarstagande från specialistens sida att fullfölja processen till ett rimligt avslut.

Relevans i ett större sammanhang

I den internationella litteraturen framträder ett antal tydliga teman angående önskemål om skolpsykologins vidareutveckling och framtida inriktning, för klienternas bästa såväl som för dess egen överlevnads skull (Saigh & Oakland, 1989; Talley, Kubiszyn, Brassard och Short, 1996; Reynolds & Gutkin, 1999). Dessa teman stämmer väl överens med önskemål om ökad elevvårdskompetens i svenska officiella dokument (SOU 1998:31, SOU 2000:19). De sammanfattas med hjälp av Abidin (1996, s. 44, min översättning) på följande sätt:

1. Psykologin bör stödja lärande och mental hälsa för alla elever och lärare.
2. Diagnostisk bedömning genom kategorisk identifiering behöver ersättas med ett systemorienterat och problemlösande synsätt som omfattar både individuell behandling och allmän prevention.
3. Psykologin behöver arbeta för en omstrukturering av specialundervisningen för att undvika kategorisk klassificering, för att understödja problemlösande och konsultativt arbetssätt, samt för att underlätta för barnen att kunna fungera i den minst begränsande omgivningen.
4. Psykologin måste inbegripa föräldrar i problemlösningsprocesser samt understödja deras engagemang i skolan.
5. Undervisningsprocess och psykologiska interventioner behöver utvärderas.

Glädjande nog finns det ett antal ”positiva undantag”, d v s systematiska arbetsmodeller som visat sig lovande i förhållande till det utvecklingsbehov som finns på bred front (exempelvis Christenson & Conoley, 1992; Conoley & Gutkin, 1994; Gutkin & Curtis, 1999; Sheridan, Kratochwill & Bergan, 1996). Dessa baseras ofta på ett s k ekologiskt tänkande, där man försöker förstå hur ”dysfunktion” relaterar till de större system som omger individen, och hur man ska kunna intervenera i dessa system. De har en klart problemlösande inriktning. Ibland översätts även idéer från familje- och korttidsterapins område så att säga direkt till skolsammanhang. De flesta modeller är fortfarande mycket (helt?) okända i Sverige, och själv kände jag inte till dem förrän jag som doktorand fick möjlighet att göra mera omfattande litteratursökningar. Kanske är det inte många svenska skolpsykologer som ens vet att det finns en omfattande och internationellt giltig handbok i ämnet skolpsykologi sedan 1982 (Reynolds & Gutkin, 1999, 3:e upplagan). Även internationellt sett tycks den hundraåriga test- och utredningsmodellen av individuella barns brister fortfarande dominera

fältet, och/eller andra varianter på arbete med enskilda barn avskiljt från deras omedelbara sammanhang. I följande avsnitt argumenterar jag för att min egen modellkonstruktion nära ansluter till ovanstående fem teman för angelägen och pågående utveckling inom det skolpsykologiska området. Därmed hävdas att den är klart relevant för arbets- och ämnesområdet även i ett mera internationellt (dvs i första hand västerländskt) perspektiv.

Det första temat gällde alltså lärande och mental hälsa för alla. Den här föreslagna modellen utgår från problemsituationer, och från arbetet med elever i svårigheter, snarare än från arbetet med alla barn. Samtidigt är det konsultativa förhållningssättet centralt för modellen, i medvetande om att det alltid finns både pedagoger och föräldrar ”mellan” psykologen och barnen. Detta förhållningssätt, där även de vuxna står i fokus för psykologens aktiviteter, är som betonades i kapitel 1 mycket starkt förankrat i den internationella litteraturen. Målet för konsultationen är alltid dubbelt – att lösa akuta problem men även att stärka pedagogers och föräldrars kompetens i sitt bemötande av barnen och i sin egen konflikthantering. Det preventiva målet kommer förhoppningsvis många barn till godo. Sannolikt är det också ett stöd för *alla* vuxna och barn inom ett arbetsområde om personalen känner sig trygg i vetskap om att enskilda problemsituationer kan lösas effektivt när de uppstår. I modellen betonas vidare att erfarenheter från det enskilda fallet förs fram och generaliseras till andra uppdrag inom specialistteam och arbetslag. Modellens grundprinciper antas även vara tillämpliga på skolutvecklande aktiviteter, utbildningsprogram och yrkesmässig reflektion mera generellt.

Det andra temat betonade vikten av att gå från kategorisk diagnosticering till systemorienterat och problemlösande synsätt, något som i hög grad karakteriserar denna modell. Den är ”systemorienterad” i minst två viktiga bemärkelser: individens tanke- känslo- och handlingsmönster sätts i direkt relation till viktiga andras, och direkt berörda parter görs delaktiga i både problem, mål och handlingsplansformuleringar. Detta samspelsperspektiv tenderar att i sig självt ge upphov till kreativitet och nya öppningar för olika lösnings- och påverkansmöjligheter. Modellen bygger samtidigt på pragmatisk korttidsterapi med dess uttalade problemlösande, eller t o m lösningsfokuserade, förhållningssätt, där ”assessment-aktiviteter” – bedömningar och arbetshypoteser – alltid sätts i förhållande till vilket värde de har för en effektiv och human problemupplösning. Synen på datainsamlingsmetoder är pluralistisk, och det är inte bara det i siffror mätbara som är väsentligt för bedömningarna. Snarare är det intervju- och observationsmetoder som kan ge information om komplexa mellanmänskliga interaktioner. Expertutredningar isolerade från sitt sammanhang bedöms följdenligt som kontraproduktiva för alla berörda parter, och ärendena skickas runt så lite som möjligt.

Det tredje temat gällde omstrukturering av specialundervisningen i analogi med ett mera systemorienterat och problemlösande förhållningssätt. Det visar

på behovet av metamodeller för samverkan mellan närstående specialister, kanske isynnerhet mellan psykologer och specialpedagoger. Det har som framgått varit ett viktigt mål även för denna modellkonstruktion att formulera principer som kan tillämpas av både psykologer och specialpedagoger (och andra närstående yrken), framför allt i deras konsultativa och skolutvecklande uppgifter, men med förmodad användbarhet även inom hela arbetsområdet.

Det fjärde temat framhåller samverkan familj-skola som väsentlig, både generellt och vid problem. Denna modell omfattar i hög grad *både* familj, skola och samspelet däremellan – de dubbla läroplanerna. Den utgår från att barnens familjesociala situation har ett avgörande inflytande på deras välbefinnande och utveckling. Samtidigt modifieras detta inflytande i hög grad till det bättre eller sämre genom skolpersonalens sätt att agera i undervisningssituationen och inte minst vid deras kontakter med föräldrarna. Den utgår vidare från att barnen känner sin primära lojalitet till familjen snarare än skolan, men även lärare och kamrater blir ”viktiga andra”, och uppstår låsta lojalitetskonflikter så kommer barnen i ett svårt läge. Det kan därför visa sig avgörande för framgångsrikt arbete att kunna ”länka systemen” (= framför allt familj och skola) till fördjupad samverkan med delat ansvar för barnets bästa. Dessa tankar har förstärkts ytterligare när jag genom avhandlingsarbete tagit del av internationell litteratur inom området.

Jag finner detta fjärde tema särskilt viktigt eftersom skolpsykologin har en tendens att stanna vid utredningar och åtgärdsförslag som andra (ofta pedagogerna) ska genomföra och som kanske inte alls passar in i detta andra sammanhang. Det sker även en omfattande ärendebollning till andra instanser som föga gagnar målgruppen (jämför kapitel 4, ”Revirgränser”). Är man som skolpsykolog osäker på hur man kan leda möten som fördjupar kontakten mellan föräldrar och lärare är det frestande att skicka ärenden med klara familjekomponenter (och vilka ärenden har inte det?) till barnpsykiatrin eller till socialtjänsten. Dessa ”utifrån”-specialister kan visa sig ha klart sämre förutsättningar för att bidra till varaktig problemupplösning.

Det femte temat behandlar utvärdering av både psykologiska och pedagogiska insatser. I min modell betonas en kontinuerlig och öppen utvärdering av de insatser som görs. Utvärderingen uppmuntras ske under vardagliga former, vid samtal med varandra, men även i det längre tidsperspektivet under mer systematiska former med hjälp av intervju, enkät eller observation. En förutsättning för att psykologiska interventioner ska kunna utvärderas är att både problem, mål och handlingsplaner är formulerade så att man kan ta ställning till i vad mån, och på vilket sätt, de uppfyllts. Principerna om precisering, begriplighet och realism vid dessa formuleringar framhålls genomgående i modellen (jämför exempelvis kapitel 6).

Avslutande värdering

Den ovan genomförda analysen av modellens användbarhet visar att kriterier som kommunicerbarhet, måluppfyllelse, koherens, generaliserbarhet, etik, samt relevans i ett större sammanhang kan anses uppfyllda. Samtidigt är det viktigt att framhålla att den här presenterade undersökningen av modellen är bara *ett första steg* i att försöka kommunicera systematiskt angående dess användbarhet och innebörd i praktiken. Även om både enkäten och de kompletterande telefonintervjuerna givit mycket fylliga och detaljrika svar, så förblir de endast två undersökningsmetoder med specialisterna själva som målgrupp. Det vore därför högst önskvärt med fortsatta och fördjupade studier av modellens användbarhet via både specialister och ”klienter” – skolpersonal, föräldrar och barn – och med metoder som skulle kunna belysa andra aspekter och frågeställningar. Deltagande observation, oberoende kodning av videoinspelat material, textanalys av dagboksberättelser samt uppföljningsstudier är några exempel. För sådana forskningsprojekt erfordras personella och finansiella resurser, tid och ingångar i organisationen som inte funnits inom ramen för en enskild doktorands möjligheter.

Slutreflektion

Under mina yrkesår i skolvärlden har jag funnit det alltmer angeläget för barnens bästa att finna fördjupade former för problemlösning och utveckling. Många försök att lösa skolans problem har gjorts genom att sortera och diagnosticera barn i olika tidstypiska problemgrupper som underlag för omplacering eller för tilldelning av extra resurser, utan att någon mera varaktig problemlösning kommer till stånd. Psykologers testutredningar har sin välmotiverade plats i många skilda sammanhang, inom exempelvis forskning, rekrytering av blivande piloter, bedömning av funktionsnedsättning efter olycka, sjukdom eller vid åldrande. Som psykologitillämpning i skolan är det dock en klart överreklamerad arbetsmetod, som alltför sällan leder till den efterlängtade problemlösningen eller till preventionen inför framtiden. Ska barn och ungas situation i grunden förbättras måste de vuxna våga engagera sig i ett förändringsarbete där deras eget förhållningssätt till varandra och de gemensamma barnen kan diskuteras under öppna och prestigefria former. Det handlar om att medvetandegöra sig om, samt använda sig av, de kunskaper som växt fram om samspelsprocesser mellan vuxna och barn och dess inverkan på barnets kognitiva, sociala och emotionella utveckling. Det handlar även om att kunna möta den stora och naturliga variation av mänskliga egenskaper som skolbarn uppvisar, utan att frestas falla för

förenklingar där barnen delas in i dikotoma kategorier. Istället kan deras olika förmågor uppfattas som naturliga kontinuum av olikhet som dessutom är föränderliga över tid.

Även om trenden med diagnosticering av barns skolproblem i medicinska termer fn pågår med full kraft, så pekar dock ett antal teman i officiella dokument, utredningar, samt internationell forskning med överblick över området, i en helt annan riktning. Den avgörande professionella insatsen för barns psykiska hälsa på bred front är att basverksamheterna – skolans elev- och hälsovård samt mödra- och barnhälsovården – bidrar med fullgod kompetens. En vidareutveckling av dessa insatser skulle kunna minska behovet av inrättande av specialinstanser och smärtsam ”ärendebollning” för specialutredningar vid alla de olika problem som kan uppstå i en pedagogisk verksamhet för barn och unga. Denna önskvärda utveckling förefaller bl a innefatta att psykologin stödjer lärande och hälsa för *alla* elever och lärare, att diagnostisk bedömning genom kategorisk identifiering ersätts med ett *systemorienterat och problemlösande synsätt* som omfattar både individuell behandling och prevention samt att *föräldrarna* görs i verklig mening delaktiga i utvecklings- och problemlösningsprocesser. Specialpedagogerna får redan i nuläget en mycket målinriktad utbildning i förhållande till de konsultativt problemlösande arbetsuppgifterna. Risken finns att psykologerna tenderar hamna i alltmer perifera positioner i skolans elevvårdsarbete, samtidigt som specialpedagogerna själva av allt att döma mycket gärna vill ha dem (och behöver dem) som handledare och samarbetspartners.

Ofta hör man praktiserande psykologer säga att de skulle vilja prioritera helt andra arbetsuppgifter, men att de inte ”har tid” att lyfta sig över strömmen av individuella utredningar, stödsamtal o dyl. Det är uppenbart att psykologerna för att göra detta ”lyft” behöver andra arbetsinstrument än psykometriska test, god allmänbildning i organisationspsykologi, eller förmåga att lyssna aktivt. Fanns det på bred front trovärdiga och kommunicerbara alternativ borde psykologer rimligen kunna förankra dem både hos sig själva och hos sina överordnade, och upphöra vara passiva offer inför andras (?) önskemål om arbetssätt.

Vad är det då som behövs för att0 psykologin och psykologerna ska kunna möta dessa utvecklingsbehov till verkligt gagn för barnen, och därmed även för dem själva? För att bli kraftfulla förändringsagenter i grundskolan tror jag att psykologerna först och främst måste kunna förändra sin egen ”skola”. Hoshmand och Polkinghorne (1992) och Polkinghorne och Gribbons (1999) menar att psykologin som humanvetenskapligt tillämpningsområde kräver en i grunden förändrad vetenskapssyn, där praktikern inte bara ödmjukt tänks tillämpa akademiska kunskaper för att nå yrkesmässig framgång, utan där även praktiken ses som en plats för kvalificerad kunskapsutveckling genom reflekterande analys och pragmatiskt testande av olika kunskapsanspråk. Praktiken talar dock inte för sig själv, utan den måste konceptualiseras, och de begrepp och teorier som växer fram måste verifieras genom att de testas och förfinas i en växelverkande

teoretisk-praktisk aktivitet. Översatt till skolpsykologins fält behövs praktiknära forskning och kunskapsutveckling om komplex mellanmänsklig påverkan. Det behövs forskning om samspel mellan lärare, föräldrar och barn, och om hur man som specialist på bästa sätt kan stimulera de vuxna att skapa en hälsosam och lärande miljö för (alla) barn. Inom forskarutbildningen behöver både kursinnehåll och föreställningar om vad som är acceptabla forskningsmetoder modifieras och vidareutvecklas. I den pragmatiska korttidsterapins anda behöver vi även identifiera och vidareutveckla det som redan fungerar bra i förhållande till ”mirakelsituationen”, både inom och utanför universitetet, samt bygga broar däremellan.

Skolpsykologin behöver på motsvarande sätt stärkas i yrkesutbildningen (Knoff och Curtis, 1997). Kontextuellt relevant kunskapsbildning behöver tillföras i nära samverkan med de utbildningsansvariga. Området behöver få omfattande och praktiknära tillämpningsmoment (minst motsvarande det som kliniska och arbetslivsorienterande kurser f n har), med en tydlig inriktning mot vuxensamverkan och problemlösning snarare än bristutredning av minderåriga barn. Även specialistutbildningen bör göras lättillgänglig och attraktiv för de redan yrkesverksamma. Den skulle kunna utgöra en viktig bro mellan praktik och akademi, samt stimulera till fortsatt relevant forskning. Överhuvudtaget borde temat ”barn-familj-skola”, eller ”individen i samspel med sina naturliga system”, behandlas fylligt som generell allmänkunskap inom psykologin. Familje- och skoltemat är aktuellt för alla människor under en lång följd av år, till viss del för hela livet. Familjens olika livscykelstadier och individstödjande funktioner kombineras med ett livslångt lärande i mer eller mindre skolliknande former som en realitet för de flesta. Skolpsykologin borde kunna ge ett viktigt bidrag till detta tema genom sitt naturliga tillträde till de sociala system som barn och unga ständigt ingår i – familjen och skolan – och där de vuxna har ett avgörande ansvar för barnets fostran och utveckling.

Referenslitteratur

Abidin, R. R. (1996). Five themes to enhance the value of psychology to schools. I Talley, R.C., Kubiszyn, T., Brassard, M. & Short, R.J. (Red.), *Making psychologists in schools indispensible: Critical questions & emerging perspectives* (ss. 41-48). Washington: APA Center for psychology in schools and education.

Abrahamsson, E., & Berglund, G. (1997). *Skapande konversationer. Möten med familjeterapeuter och deras idéer.* Smedjebacken: Mareld.

Ajmal, Y., & Rhodes, J. (1999). *Lösningsfokuserat tänkande i skolan.* Stehag: Humanistiska Förlaget.

Allwood, C.M., & Erikson, M.G. (1999). Vad är vetenskapsteori? I *Vetenskapsteori för psykologi och andra samhällsvetenskaper* (ss. 17-42). Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur.

American Psychiatric Association (1995). *MINI-D IV . Diagnostiska kriterier enligt Diagnostic Statistical Manual for Mental Disorders, Fourth edition.* Danderyd: Pilgrim Press.

Andersen, T. (1994). *Reflekterande processer. Samtal och samtal om samtalen.* Stockholm: Mareld.

Andersson, A., Bergling, L., Rask, L., & Sandegård, G. (1986). *Elevvårdspersonalens roll. Samverkan inom elevvården. En handbok.* Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Andersson, H., & Goolishian, H. (1992). *Från påverkan till medverkan.* Stockholm: Mareld.

Andersson, I. (1996). *Samverkan för barn som behöver.* Stockholm: HLS Förlag.

Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterier.* Stockholm: Natur och Kultur.

Aponte, H. (1976). The family-school interview: An eco-structural approach. *Family Process, 15,* 303-311.

Arnman, G., & Jönsson, I. (1983). *Segregation och svensk skola. En studie av utbildning, klass och boende.* Lund: Arkiv.

Arnman, G., & Jönsson, I. (1987). Kan jämlikhet nås genom utbildning? I G. Arnman & I. Jönsson (Red.), *Barns villkor – samhällets spegel* (ss. 54 - 69). Lund: Studentlitteratur.

Aspelin, J. (1999). *Banden mellan oss.* Ett socialpsykologiskt perspektiv på lärare-elev-relationen. Stockholm: Symposion.

Asplund, J. (1967). Charles H. Cooley. I J. Asplund (Red.), *Sociologiska teorier: Studier i sociologins historia* (ss. 122-131). Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Asplund, J. (1967). George Herbert Mead. I J. Asplund (Red.), *Sociologiska teorier: Studier i sociologins historia* (ss. 132-147). Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Bandler, R., & Grinder, J. (1975). *The structure of magic I. A book about language & therapy.* Palo alto: Science and Behavior Books.

Bandler, R., & Grinder, J. (1976). *The Structure of magic II. A book about communication & change.* Palo Alto: Science and Behavior Books.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Barnombudsmannen (1998). *Upp till 18. Fakta om barn och ungdom*. Halmstad: Bulls tryckeri.
Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine books.
Bengtsson, M. (1990). Könssocialisation och social förändring. Om brott och kontinuitet i ungdomars identitetsutveckling från 1950 till 1979/80-tal. *Psykologi i tillämpning 8* (1), 1-49.
Bengtsson, M. (2001). *Tid, rum, kön och identitet. Om föräldraidentifikationens omvandlingar 1959-1993.* Lund: Studentlitteratur.
Berg, G., Groth, E., Nytell, U. & Söderberg, H. (1999). *Skolan i ett institutionsperspektiv.* Lund: Studentlitteratur.
Bergek, A. (1998). Allt fler unga far illa. *Dagens Nyheter,* 1998 10 06.
Berger, P. L., & Luckmann, T. (1979). *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet.* Stockholm: Wahlström och Widstrand. (Orig. 1966.)
Bjerrum Nielsen, H. & Rudberg, M. (1991). *Historien om flickor och pojkar. Könssocialisation i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
Boscolo, L., Cecchin, F., Hoffman, L. & Penn, P. (1987). *Milan systemic family therapy.* New York: Basic Books.
Boszormenyi-Nagy, I., & Spark, G. M. (1984). *Invisible Loyalities*. New York: Brunner Mazel.
Boszormenyi-Nagy, I., & Krasner, B. R. (1986). *Between Give and Take.* New York: Brunner Mazel.
Boszormenyi-Nagy, I. (1987). *Foundations of contextual therapy.* New York: Brunner Mazel.
Bowen, M. (1978). F*amily therapy in clinical practise.* New York: Jason Aronson.
Bowlby, J. (1996). *En trygg bas. Kliniska tillämpningar av bindningsteorin.* Stockholm: Natur och Kultur.
Bramlett, R. K., & Murphy, J. J. (1998). School psychology. Perspectives on consultation: Key contributions to the field. *Journal of educational and psychological consultation, 9(1),* 29–55.
Bronfenbrenner, U. (1972). *Två barndomsvärldar. Barnuppfostran i sovjetunionen och USA.* Stockholm: Wahlström & Widstrand.
Bronfenbrenner, U. (1974). *Is early intervention effective? A report on longitudinal evaluations of preschool programs* (Vol. 2). Washington, DC: U. S. Department of Health, Education, and Welfare.
Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32,* 513-531.
Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design.* Cambridge och London: Harvard University Press.
Bronfenbrenner, U. (1986). Alienation and the four worlds of childhood. *Phi Delta Kappan,* ss. 430-436.
Burr, V. (1995). *An introduktion to social constructionism.* London: Routledge.
Byström, A. & Nilsson, A-C. (2000). *Specialpedagog. Utbildningens intentioner kontra arbetslivet.* Malmö: Lärarutbildningen, Specialpedagogiskt program.
Cade, B., & O´Hanlon, W. H. (1996). *En kort guide till strategisk korttidsterapi*. Stockholm: Natur och Kultur.
Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation.* New York: Basic Books.
Carlberg, M., Guvå, G. & Teurnell, L. (1981). *Psykosocial konsultation inom förskolan. Teori och tillämpning.* Stockholm: Natur och Kultur.
Carter, E., & McGoldrick, M. (1980). *The family life cycle. A framework for family therapy*. New York: Gardner Press.
Castenberg, A., Claesson, A., Tholerus, K., & Törngren, G. (1989). Lösningsinriktad terapi med familjer och skolor. *Svensk Familjeterapi 2* (3), ss. 35-37.
Christenson, S. L., & Buerkle, K. (1999). Families as educational partners for children´s school success: Suggestions for school psychologists. I C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Red.), *The handbook of school psychology* (ss. 598-637). New York: John Wiley & Sons.

Christenson, S. L., & Conoley, J. C. (1992). *Home-school collaboration. Enhancing children`s academic and social comptetence.* Silver Spring: The National Association of School Psychologists.
Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (Under tryckning). *Schools and families: Creating essential connections for learning.* New York: Guilford.
Conoley, J. C., & Gutkin, T. B. (1995). Why didn´t - Why doesn´t - school psychology realize its promise? *Journal of School Psychology, 33,* 209-217.
Csíkszentmihályi, M. (1988). *Optimal experience. Psychological studies of flow in consciousness.* Cambridge: University Press.
Csíkszentmihályi, M. (1990). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
Csíkszentmihályi, M. (1992). *FLOW. Den optimala upplevelsens psykologi.* Stockholm: Natur och Kultur.
Csíkszentmihályi, M. (1999). *Finna FLOW. Den vardagliga entusiasmens psykologi.* Stockholm: Natur och Kultur.
Cullberg, J. (1975). *Kris och utveckling.* Stockholm: Natur och Kultur.
De Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. Ney York: W. W. Norton & Company.
De Shazer, S. (1991). *Spel med skillnad.* Stockholm: Mareld.
De Shazer, S. (1997). *Ledtrådar.* Stockholm: Mareld.
Doherty, W. J., & Peskay, V. E. (1992). Family systems and the school. I Christenson, S. L., & Conoley, J. C. (Red.), *Home-school collaboration. Enhancing children`s academic and social comptetence.* Silver Spring: The National Association of School Psychologists.
Durrant, M. (1995). *Creative strategies for school problems.* New York: W.W. Norton & Company.
Egidius, H. (1970). *Skolpsykologi och elevvård.* Lund: Läromedelsförlagen.
Ekman, S & Gillberg, C. 1997. Skolan knäcker 120 000 barn. *Dagens Nyheter*, 1997 03 20.
Elias, N. (1999). *Etablerade och outsiders.* Lund: Arkiv.
Eliasson, R. (2001). Var fjärde klarar inte godkänt. *Dagens Nyheter,* 2001 01 22.
Erickson, M. H., Rossi E. L., & Rossi, S. I. (1978). *Hypnotiska verkligheter.* Stockholm: Natur och Kultur.
Evan, G., Iveson, C., & Ratner, H. (1993). *Problem till lösning. Lösningsfokuserad korttidsterapi med individer, par och familjer.* Humanistiska förlaget.
Fine, M. J., & Holt, P. (1983). Intervening with school problems: A family systems perspective. *Psychology in the Schools, 20,* 59-66.
Fisch, R., Weakland, J. H., & Segal, L. (1982). *The tactics of change: Doing therapy briefly.* San Fransisco: Jossey-Bass.
Folkhälsogruppen. (1991:10). *Folksjukdomarna och deras orsaker.* Stockholm: Allmänna Förlaget.
Franklin, M. B. (1997). Making sense. Interviewing and narrative representation. I M. M. Gergen & S. N. Davis (Red.), *Toward a new psychology of gender. A reader*, (ss. 99-116). New York och London: Routledge.
Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships.* London: Harvard University Press.
Gillberg, C., & Kadesjö, B. (1991). MBD/DAMP i skolåldern. *Skolhälsovård, 1,* 1-30.
Gillberg, C., & Gillberg, C. (1995). Barn som inte är som andra. *Skolhälsovård, 4,* 4-23.
Goldinger, B. (1979). *Familjegrupper i skolan. Skolklassen som mötesplats för barn, föräldrar och lärare.* Stockholm: Wahlström & Widstrand.
Goldinger, B. (1991). Vad gör psykologer och kuratorer i skolan? *Psykisk hälsa, 2,* 107-116.
Granström, K. (1981). *Psykologi i skolan.* Lund: Natur och Kultur.
Grundskoleförordningen (1994:1194).
Gutkin, T.B. & Curtis, M.J. (1999). School-based consultation. Theory and practice: The art and science of indirect service delivery. I C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Red.), *The handbook of school psychology* (ss. 598-637). New York: John Wiley & Sons.

Guvå, G. (2001). *Skolpsykologers rolltagande – överlämning och hantering av elevvårdsfrågor.* Linköping: Linköpings Universitet. Institutionen för beteendevetenskap.
Haley, J. (1959). The family of the schizophrenic: A model system. *Journal of Nervous and Mental Disease, 129,* 357-374.
Haley, J. (1967). Toward a theory of pathological systems. I G. H. Zuk & I. Boszormenyi-Nagy (Red.), *Family therapy and disturbed families* (ss. 11-27). Palo Alto: Science and Behavior Books.
Haley, J. (1975). *Psykoterapi – strategi och teknik.* Stockholm: Natur och Kultur. (Orig. 1963.)
Haley, J. (1976). *Strategisk psykoterapi.* Stockholm: Natur och Kultur. (Orig. 1973.)
Haley, J. (1979). *Familjeterapi – hur man löser problem.* Stockholm: Natur och Kultur.
Haley, J. (1982). *Flytta hemifrån.* Stockholm: Natur och Kultur.
Hansson, K. & Sundelin, J. (Red.). (1995). *Familjeterapi - tillämpningar ur ett svenskt perspektiv.* Lund: Studentlitteratur.
Hansson, K., & Kronvall, P. (1995). Familjeterapi vid svårreglerad ungdomsdiabetes. I Hansson & Sundelin (Red.), *Familjeterapi – tillämpningar ur ett svenskt perspektiv,* (ss. 94-108). Lund: Studentlitteratur.
Hansson, U. (1993). *Konsultationsmetodik för psykologer i skolan.* Stockholm: Psykologiförlaget.
Havnesköld, L., & Risholm Mothander, P. (1995). *Utvecklingspsykologi. Psykodynamisk teori i nya perspektiv.* Stockholm: Liber Utbildning.
Hedenbro, M., & Wirtberg, I. (2000). *Samspelets kraft.* Stockholm: Liber.
Henderson, A. T., & Berla, N. (Red.). (1995). *A new generation of evidence. The family is critical to student achievement.* Washington, DC: Center for Law and Education.
Hoffman, L. (1981). *Foundations of family therapy.* New York: Basic Books.
Hoshmand, L. T. & Polkinghorne, D. E. (1992). Redefining the science-practice relationship and professional training. *American Psychologist, 47,* 55-66.
Johansson, A. (1991). Barns hälsa en klassfråga. *Dagens Nyheter,* 1991 02 21.
Kerr, M. E., & Bowen, M. (1988). *Family evaluation.* New York: W.W. Norton & Company.
Kerr, M. E., & Bowen, M. (1988). *Family evaluation. An approach based on Bowen theory.* New York: W. W. Norton & Company.
Kim Berg, Insoo (1992). *Familjebehandling. Lösningsfokuserat arbete med utsatta familjer.* Stockholm: Mareld.
Klein, G. (1990). *Om kreativitet och flow.* Stockholm: Brombergs.
Knoff, H. M., & Curtis, M. J. (1997). The future of school psychology: Perspectives on effective training. *School Psychology Review, 26,* 93-104.
Kral, R. (1978). *Strategies that work: Techniques for solution in the schools.* Milwaukee, BFTC.
Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.
Kärfve, E. (2000). *Hjärnspöken. Damp och hotet mot folkhälsan.* Stehag: Symposion.
Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
Lerner, H. G. (1990). *Kvinnors nära relationer. Man, barn, föräldrar, syskon.* Stockholm: Forum AB.
Lerner, T., & Sjökvist, E. (2001). Karin, 16, fick vänta ett år på hjälp. *Dagens Nyheter,* 2001 03 31.
Lidén, A. (1998). Marte Meo - av egen kraft. *Svensk Familjeterapi 10* (3-4), 17-25.
Liljegren, B. (1987). Familjeterapi i skolan. I *Första nordiska kongressen i familjeterapi,* ss. 315-332. (Kongressbok från Familjeterapiföreningen i Mellersta och Östra Sverige.)
Liljegren, B. (1991/2 000). *Elever i svårigheter. Familjen och skolan i samspel.* Lund: Studentliteratur.

Liljegren, B. (1995). Terapeutisk förändring i skolan – psykologarbete i interaktionistiskt perspektiv. I K. Hansson & J. Sundelin (Red.), *Familjeterapi - tillämpningar ur ett svenskt perspektiv.* Lund: Studentlitteratur.
Lindén, J. (1998). *Handledning av doktorander.* Nora: Nya Doxa.
Lundén, A., Näsman, E. (1980). *Elevvård - till vems bästa? En sociologisk närstudie av beslutsfattandet i en grundskolas elevvård.* Stockholm: Prisma.
Lundsbye, M., Sandell, G., Ferm, R., Währborg, P., Petitt, B., & Fälth, T. (1991). *Familjeterapins grunder – ett interaktionistiskt perspektiv.* Stockholm: Natur och Kultur.
Lärarförbundet (2000). *Redovisning av enkätundersökning bland skolkuratorer och skolpsykologer.* Stockholm: Lärarförbundet.
Madanes, C. (1988). *Strategic family therapy*. San Francisco: Jossey Bass.
Martensen-Larsen, O. & Sörrig, K. (1991). *Familjemönster och personlighet. Varför man blir den man blir.* Stockholm: Legenda AB.
McGoldrick, M., Anderson, C. M., & Walsh, F. (Red.). (1989). *Women in families. A framework for family therapy.* New York: W. W. Norton & Company.
McGoldrick, M., & Gerson, R. (1985). *Genograms in family assessment*. New York: W. W. Norton & Company.
Mellbin, T., Sundelin, C., & Vuille, J-C. (1982). *Från 4 år till 10. Socialstyrelsen redovisar 1982:10.* Stockholm: Liber.
Miller, S. D., Duncan, B. L. & Hubble, M. A. (1997). *Escape from Babel. Toward a unifying language for psychotherapy practice.* New York: W. W. Norton & Company.
Minuchin, S. (1976). *Familjer i terapi*. Stockholm: Wahlström & Widstrand. (Orig. 1974.)
Minuchin, S. (1978). *Psychosomatic families*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Minuchin, S. (1982). *Family therapy techniques.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Minuchin, S. (1984). *Family kaleidoscope. Images of violence and healing.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
Minuchin, S. (1995). *Hela familjen.* Stockholm: Natur och Kultur.
Moen, P., Elder, G. H., & Kurt, L. (Red.). (1995). *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development.* Washington, D.C. : American Psychological Association.
Monroe, L. (1998). *Våga leda i skolan!* Stockholm: Natur och Kultur.
Nationalencyklopedin (1993). *Nationalencyklopedin. Elfte bandet.* Höganäs: Bra Böcker AB.
Parker, I. (Red.). (1998). Realism, relativism and critique in psychology. I I. Parker (Red.), *Social constructionism, discourse and realism,* (ss. 1-9). London: Sage Publications.
Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. London: Sage Publications.
Pelco, L.E., Jacobsen, L., Ries, R.R., & Melka, S. (2000). Perspectives and practices in family-school partnerships: A national survey of school psychologists. *School Psychology Review, 29,* 235-250.
Peters, W. (1990). *Klasskillnaden. Ett amerikanskt skolexempel.* Stockholm: Prisma.
Piltz, K. G., & Gústavsdóttir, K. (1992). *Den osynliga familjen. Samarbetspartner eller syndabock.* Göteborg: Ask och Embla Förlag.
Plas. J. M. (1986). *Systems psychology in the schools.* New York: Pergamon Press.
Polkinghorne, D.E., & Gribbons, B.C. (1999). Applications of qualitative research strategies to school psychology research problems. I C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Red.), *The handbook of school psychology* (ss. 108-136). New York: John Wiley & Sons.
Pålhagen, L. (1987). *Skolpsykologen – medarbetare eller konsult.* Stockholm: Psykologiförlaget.
Reschly, D.J. (2000). The Present and future status of school psychology in the United States. *School Psychology Review, 29,* 507-522.
Reynolds, C. R., & Gutkin, T. B. (Red.). (1999). *The handbook of school psychology* (3:e upplagan). New York: John Wiley & Sons.
Richardson, G. (1999). *Svensk utbildningshistoria.* Lund: Studentlitteratur.

Ringborg, M. (1994). Paradox och dekonstruktion i psykoterapeutiska processer. *Fokus på familien 22* (3), 143-158.
Rolf, Bertil. (1995). *Profession, tradition och tyst kunskap*. Nora: Nya Doxa.
Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom.* New York: Irvington.
Rydell, A-M. (1990). Skolans panacé – om den särskilda elevvården. I D. Lagerberg, & C. Sundelin, (Red.), *Barnfamiljerna och samhällets ambitioner. Granskning av mål och verklighet. Slutrapport från ett forskningsprojekt,* (ss. 151-170). Stockholm: Liber.
Saigh, P. A., & Oakland, T. (1989). *International perspectives on psychology in the schools.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
Satir, V. (1979). *Du – jag – vi.* Stockholm: Natur och Kultur.
Schjødt, B., & Egeland, T. (1989). *Från systemteori till familjeterapi*. Lund: Studentlitteratur.
Seikkula, J. (1996). *Öppna samtal.* Stockholm: Mareld.
Selvini Palazzoli, M. (1982). *Paradox och motparadox. En ny behandlingsmodell för familje i schizofrent samspel.* Stockholm: Natur och Kultur.
Selvini Palazzoli, M., Cirillo, S., Selvini, M., & Sorrentino, A. M. (1989). *Family games.* New York: W W Norton & Company.
SFF (Svenska föreningen för familjeterapi) (1999). *Familjeterapins förekomst inom akademisk grundutbildning i psykoterapi.* Stockholm: Svenska Föreningen för Familjeterapi.
Sheppard, J., & Dawson, M.M. (1998). Educational and school psychology in the United Kingdom and the United states: An introduction. *School Psychology Review, 27,* 7-14.
Sheridan, S. M., & Gutkin, T. B. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st Century. *School Psychology Review, 29,* 485-502.
Sheridan, S. M., Kratochwill, T. R., & Bergen, J. R. (1996). *Conjoint behavioral consultation. A procedural manual.* New York: Plenum Press.
Skollagen (1985:1100).
Skolverket (1998:160). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Stockholm: Skolverket.
Skolverket (1995:74). *Skolan i siffror*1995: Del 1. Stockholm: Skolverket.
Skolverket (2001:196). *Barnomsorg, skola och vuxenutbildning. Jämförelsetal för huvudmän Del 1, 2001.* Stockholm: Skolverket.
Skolverket (2001:198). *Barnomsorg, skola och vuxenutbildning i siffror 2001: Del 2.* Stockholm: Skolverket.
Skolöverstyrelsen (1977). *Skolpsykologisk verksamhet. Mål- och innehållsanalys för framtagande av program för skolpsykologverksamhet.* Stockholm: Skolöverstyrelsen.
Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del.* Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
Skolöverstyrelsen (1989:1). *Granskningen av skola och vuxenutbildning 1987/88. En del av en nationell utvärdering.* Stockholm: Skolöverstyrelsen.
Socialstyrelsens meddelandeblad nr 4/88, 19/90, samt 19/95.
Socialstyrelsens meddelandeblad nr 4/88, 19/90, samt 19/95.
SOU (1974:53). Skolans arbetsmiljö (SIA-utredningen).
SOU (1998:31). *Det gäller livet. Stöd och vård till barn och ungdomar med psykiska problem.* Slutbetänkande av barnpsykiatrikommittén. Stockholm: Norstedts.
SOU (2000:19). *Från dubbla spår till Elevhälsa*. Slutbetänkande av elevvårdsutredningen, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Stern, D. N. (1991). *Spädbarnets interpersonella värld ur psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv.* Stockholm: Natur och Kultur.
Stierlin, H. (1977). *Mänskliga relationer. Den inre problematiken.* Stockholm: Natur och Kultur.
Stierlin, H. (1979). *Psykoanalys och familjeterapi.* Stockholm: Natur och Kultur.
Sullivan, H. S. (1953). *Conceptions of modern psychiatry.* New York: W. W. Norton & Company. (Orig. 1940.)

Sundelin, C., & Kjellberg, G. (1991:10). Klass och ohälsa hos barn och ungdom. I *Folksjukdomarna och deras orsaker, Folkhälsogruppens skriftserie, 1991:10,* 143-161.
Svedin, C.G. (1984). *Skoldaghemselever på lågstadiet och deras familjer. En deskriptiv och jämförande studie.* Linköping: Barn- och ungdomspsykiatriska institutionen. Linköpings Universitet.
Svenska Akademin (1986). *Svenska akademins ordlista över svenska språket.* Stockholm: Norstedts.
Svenska kommunförbundet (1998). *Sekretess i förskola och skola m. m.* Stockholm: Kommentus Förlag.
Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.
Talley, R.C., Kubiszyn, T., Brassard, M., & Short, R.J. (Red.). (1996). *Making psychologists in schools indispensible: Critical questions & emerging perspectives.* Washington: APA Center for Psychology in Schools and Education.
Tharinger, D. J., & Lambert, N. M. (1999). The application of developmental psychology to school psychology practice: Informing asessment, intervention, and prevention efforts. I C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Red.), *The handbook of school psychology* (ss. 598-637). New York: John Wiley & Sons.
Toman, W. (1994). *Family constellation. Its effects on personality and social behavior.* Northvale, New Yersey, London: Jason Aronson (Orig. 1961.)
Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. I M. M. Bullowa (Red.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication,* (ss. 321-347). New York: Cambridge University Press.
Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94; Lpf 94.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Walters, M., Carter, B., Papp, P., & Silverstein, O. (1988). *The invisible web. Gender patterns in family relationships.* New York, London: The Guilford Press.
Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication.* New York: W.W. Norton & Company.
Watzlavick, P., & Weakland, J. H. (1977). *The interactional view*. New York: W.W. Norton & Company.
Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1978). *Förändring.* Stockholm: Natur och kultur.
Watzlawick, P. (1984). *The invented reality. How do we know what we believe we know? (Contributions to constructivism).* New York: W.W. Norton & Company.
Weakland, J. H., Fisch, R., Watzlawick, P.,s & Bodin, A. (1974). Brief therapy: Focused problem resolution. *Family Process, 13,* 141-168.
Wiking, B. (1973). *När nu skolan ändå finns.* Stockholm: Prisma.
Wising, H. (1997). Lösningen finns i undantagen. *Psykologtidningen 43* (3), 7.

Summary

Interaction for change

A model for school-based consultation

The primary aim of this thesis is to formulate a theoretically and empirically based consultation model for psychologists in school contexts. Ideas and strategies are clarified so that they can be applied, evaluated, and further developed by other professionals. Another aim is to study the usefulness of the model in communication with initiated others – professionals who have actually practised it and can critically examine both the ideas and the techniques.

Important starting points for the construction of the model have been the psychologist's consultative position in school – the fact that between the specialist and the child there are always teachers and parents responsible for the child's welfare – and the need for long-term problem solving in individual cases and preventive measures for everyone in school. The model has been constructed with an interactional approach, with the stress on patterns of interaction between grown-ups and children and their consequences for children's development. A theme running through the thesis is the idea that meaning is constructed in interaction with other people, through oral or written, verbal or non-verbal communication. Ideas and techniques of family therapy have been integrated and translated to consultation processes in school, and in this the guiding principle has been short-term strategic therapy, with its focus on resources, goals, and solutions.

The model is general in the sense that it is envisaged as being applicable to different types of problems and to different combinations of persons at individual, group, or organizational level. The model is also envisaged as a frame of reference for cooperation among psychologists, special teachers, and other specialists dealing with and working along with pupils with difficulties, and for development work in general. The aim of the thesis is pragmatic, with a pronounced intention to achieve improvements in professional practice and thereby for the clients concerned.

The thesis has three parts:

I) The practical and theoretical context. This part analyses official steering documents, results of studies, and family-systems and short-term models of relevance for problem solving for children and youth in difficulties (chapters 1–2).

II) An interactional model for school-based consultation. This part presents a general model for school psychologists. The model encompasses a theory of interaction for school and family, forms of collaboration in the special school organization for child welfare and development, and a structured method for developmental and problem-solving talks in the process of consultation, with techniques and interventions for solving the particular problem (chapters 3–7).

III) An empirical study of the usefulness of the model. This part examines and illustrates the validity of the model in communication with twelve experienced psychologists and fifty special teachers who have applied it in their professional practice (chapters 8–11).

The first part of the thesis, "The practical and theoretical context", emphasizes as important prerequisites for the psychologist's work in school the far-reaching responsibility of the school for children in need of special support, regardless of the conceivable reasons for the need. It also emphasizes how important it is that this support is given in collaboration between staff, parents, and child. The consultation process is viewed as a process of social interaction and construction, "from problem to solution", in which the specialist has a particular responsibility for creating a well-functioning and democratic communication process between the parties concerned: staff, parents, and pupils. Talks are viewed as a central instrument in this work.

With this as a point of departure, I go on to present and justify the interactional approach as the basis for the model. Of the various conceivable developmental or therapeutic models, *family therapy* based on *systems and communication theory* encompasses both the individual and relations as well as the interaction between different "subsystems". It is thus also applicable to interaction between family and school. Family systems theory conceptualizes close relations and interactional processes with a direct link to individual patterns of thought, emotion, and action. The theory is assumed to be generalizable to all the significant others around the child. Since its boundaries are open to interaction between individual, family, close groups, and professional helpers, family therapy was already developed by its founders to concern therapeutic processes with other combinations of persons than the family. The system perspective also comprises processes of interaction *within* the individual, between thought, emotion,

action, and physiological system. This interdisciplinary approach facilitates teamwork between different professions and open talks with the clients, even in what are traditionally labelled very difficult (untreatable) mental disturbances.

Among a wide spectrum of orientations and therapeutic methods, inspiration has chiefly been derived from the general foundations of family systems theory as expressed by different leading figures: for example, Haley's strategic therapy, Minuchin's structural family therapy, Boszormenyi-Nagy's contextual therapy, and Bowen's family system therapy. The consultation model, however, has been particularly inspired by short-term strategic therapy, with its variants increasingly focused on resources, goals, and solutions, that is, the concerted therapeutic aim with Haley as one of the leading figures but with many other important people as sources of inspiration. The historical roots of family therapy are summed up and the general foundation of family systems theory for the consultation model are presented. This is followed by a more detailed look at the work of Haley and his successors. Finally, there are some critical reflections on the foundations of family therapy.

Part two of the thesis, "An interactional model for school-based consultation", presents a proposal for a general model. The model comprises three central aspects of professional practice: the theoretical frame of reference, the organizational context, and a method for working with the individual case.

1) *A theory of interaction for school and family*. The theoretical frame of reference consists of an overarching theory of interaction for school and family, in which the interactional perspective is translated to adult–child relations in family and school, to parenthood and teacherhood and the important interaction between these. The theory of interaction is summed up in five main assumptions about interactional processes between grown-ups and children. From these main assumptions seven consequent assumptions are formulated for the professional consultation process.

2) *Forms of collaboration in the special school organization for child welfare and development*. On the basis of the theoretical frame of reference, I propose forms of interaction internal and external to the school's special organization for child welfare and development, with the stress on the work situation of the school psychologist, but also with the focus on other specialist functions. The organizational context comprises the school management, the working-group level, and the specialist organization, along with the consultative function and position of psychologists and other specialists. Multiprofessional teamwork is emphasized as an important instrument for development and problem solving, and as a valuable complement to everyday work with pupil welfare. General principles of management and cooperation are formulated. Problem solving is described as a multistage process proceeding from the initiator's assignment and

questions, allowing different types of person combinations to be included in a series of talks.

3) *Method for developmental and problem-solving talks in the process of consultation*. To work with individual cases, a general method is proposed for talks to achieve change and development, with attitudes and techniques for the entire consultation process in the following six main steps "from problem to solution":

- Consultative and therapeutic attitude
- Definition of relations, goals, and framework
- Analysis of the current and desired situation from the individual and interaction perspective
- Formulation of a plan of action and conclusion of the talks
- Follow-up and evaluation, with continued talks if necessary
- Supplementary interventions for change

A psychologist or special teacher (or other specialist) is envisaged to lead the talks and act as coordinator. The attitude of this leader is conceived of as being multipartite rather than neutral, actively balancing between different parties. The attitude is simultaneously oriented to resources, goals, and solutions. The solution process from the current to the desired situation is based on both the individual and the interactional perspective. By the *individual perspective* is meant information about an individual's patterns of thought, emotion, and action, about staff (including the leader of the talks), the pupil/child, and/or parents. By *interactional perspective* is meant chiefly information concerning relations between people: verbal and non-verbal patterns of communication and interaction. The interaction comprises staff (including the specialist him/herself) and pupils/children, pupils and other pupils, staff/parents and children, parents and children. It also comprises interaction with the environment in a wide sense, with its physical and social sources of support or stress, including working equipment, working material, premises, etc. The conversational method also embraces the formulation of a plan of action, follow-up, and evaluation, including supplementary interventions for change to be implemented by more experienced leaders of talks. If supplementary medical or other examinations are needed, these are integrated with other information, but this has no automatic primacy over other forms of data collection.

The consultation model is envisaged as being generalizable to different problems and combinations of persons, whatever their sex or their social and ethnic affiliation. It may be said to be a structure for how problem-solving interaction can take place, and in this sense it is normative. At the same time it is conceived as capable of variation and further development by the professional in the creation of a distinctive individual profile on the basis of his or her speciality and experience – "a personal best way". The basic ideas of the model should be capable of being conveyed and established by the psychologist as a shared frame

of reference for cooperation between specialists and teachers, and it should be kept open for continuous development and discussion. The application is illustrated at the end of part two with an authentic practical case in special education.

The third part of the thesis, the empirical study of the usefulness of the model, presents research questions, participants, methods, procedure, and major findings. The focus was on the following eight problem areas. They were divided into a number of sub-themes which made up the structure for the questions in a questionnaire and interview study:

1. *Conditions of service*
   What is the situation of psychologists and special teachers as regards duties and service?
2. *Specialist organization*
   How is the staff for special pupil welfare organized?
3. *Model application*
   How are the main principles and techniques of the model used in the work of the respondents?
4. *Consequences for affected parties*
   What consequences does the working method have for pupils, staff, and parents?
5. *Differences from previous modes of working*
   What differences (positive or negative) are seen in a comparison of previous working methods and results?
6. *Perceptions of causal connections*
   What do the respondents think are the most important reasons for a positive or negative change in problem solving and personal development?
7. *Evaluation of different aspects of the model*
   Which ideas and techniques of the model are considered most/least useful?
8. *Further development*
   In what way can the model be developed?

Participants. My project was to exchange information with initiated professionals in order to assess the meaning and usefulness of the theoretical principles and working methods on which the model is based. Two professional groups were selected, having been instructed and supervised in the method in an academic context, and subsequently having had an opportunity to work actively with the model:

1. A former course group of *twelve school and preschool psychologists*, one man and eleven women. These people took part in the years 1992–96 in two consecutive courses in the method (a total of 20 study points) at what was then the Department of Applied Psychology at Lund University. All of these persons replied; six of them completed a questionnaire, and the other six took part in a taped telephone interview based on the questionnaire.

2. Seven former course groups with a total of *147 special teachers* who took their degrees in the years 1991–97 at the School of Education in Malmö, 14 men and 133 women. These persons had taken two courses as part of their degree: *Family and School* and *Supervision*. These courses comprised lectures and video supervision corresponding to a total of about 80 lessons. Of the 147 persons, 91 replied; 61 completed a questionnaire either in writing or by a telephone interview (15 persons), while 30 persons only gave information about why they did not feel able to answer the questions. Of the 61 persons, *50 special teachers were the real participants of the study* based on the two criteria of having a current position as special teacher and personal experience of working with the model.

Research methods. In the first stage of the study I chose to send out a questionnaire in two versions (via diskette) with varying degrees of difficulty. The questionnaires were extensive, mostly with open questions and with many follow-up questions to obtain more precise answers. It therefore proved necessary to supplement the questionnaires with tape-recorded telephone interviews. The questionnaires constituted structured interview guides for these supplementary telephone interviews. In addition, a mini-questionnaire alternative was given to the special teachers who did not complete the big questionnaire. The different methods of investigation had no effect on the fundamental content of the responses, and both the written and oral answers to the three versions of the questionnaire could be included in the same response categories. There were, however, differences in the degree of exhaustiveness; the psychologists had more detailed responses throughout, and the big questionnaire for special teachers elicited much more information than the mini-questionnaire.

Results

The comparative analysis of the psychologists' and special teachers' responses may be summed up as follows. The two groups had very different conditions of service. All the psychologists, except one who worked at a national upper secondary school for physically disabled students, covered areas with a large number of preschools and/or schools. In terms of organization they were centrally placed in multiprofessional teams, in groups of psychologists, or as sole psychologist. Their immediate supervisor was an administrative manager, development manager, or equivalent. The special teachers were mostly part of some kind of pupil welfare team, and only exceptionally belonged to a central support and resource team.

Team cooperation was highly valued by both professional groups, but most of the subjects wanted to develop it further in the direction of increased creativity and openness, more all-embracing duties, and increased accessibility for oth-

ers. Eleven of the twelve psychologists stated that the team included colleagues or other pupil welfare staff who also applied, or gradually learned, the model. This was also the case with just over half of the special teachers, while the remainder were alone in working with the method. The special teachers often collaborated with psychologists, but also with supervisors, colleagues, and other personnel categories.

The model was used both in problem-solving talks and in contexts that are not normally called "talks", for example, teaching situations. All the psychologists and 45 special teachers considered that they always used essential parts of the model when they led or took part in talks.

Most psychologists led organized and professional talks on a daily basis, and they also seemed to have an important indirect function of leading talks when they took part in meetings, with ample scope for their questions and opinions. The duty of leading talks was also part of the professional role of 35 of the special teachers (70%), but usually only about ten talks a month, mostly without specified working hours.

The average number of talks per case was in the 1–5 range for the majority of respondents in both professional groups, and all but three special teachers were in the range of 1–10 talks; this is a very short expenditure of time in this context. The initiative was mostly taken by an individual member of staff who mostly wanted help with one particular pupil.

Forty-two special teachers applied the model in other contexts than talks: when teaching a single pupil or a small group, in telephone contacts and at meetings, and in a general way in their professional role. Seven psychologists thought that almost all types of cases could be handled within the framework of the model, including tests and assessments of development, but five of them thought that certain tasks, including testing, had a clearly demarcated procedure of their own. Thirteen special teachers demarcated in a similar way their teaching duties, and a further eleven gave examples of other individual tasks which they thought could be separated from the model.

The problem formulations showed a strikingly large and similar variation for both groups, although the psychologists described the problems with greater precision. The proportion of problems that can be summed up as "school difficulties" (learning difficulties of various kinds) was 23% for the group of psychologists and 30% for the group of special teachers, whereas the proportion of "behavioural difficulties" was 77% and 70% respectively. It seems obvious that the school staff needs specialist help because children are disruptive, cannot concentrate, lack motivation, are angry and/or sad, much more often than because they have "genuine" problems with learning or reading and writing.

The answers to a number of questions concerning the evaluation of the usefulness of the model showed a decidedly positive attitude in both groups. The differences with respect to previous working methods and results were expressed

very clearly and unanimously by all the respondents, who said that work based on the model benefited pupils, staff, and parents alike. Descriptions and causes of differences were similar in content, albeit with some variation in wording and response frequency. The gist of the responses was clearly linked to the main principles of the model: The "new" perspective with its focus on both individual and interaction, with less searching for causes and more orientation to the future, was held up as being highly appreciated and very useful. The principle of participation by all three parties in a coordinated multistage solution process was considered highly valuable for problem resolution. The multipartite approach, whereby guilt is no longer apportioned between the parties, was stressed as a great gain compared with previous working methods. The resource perspective was emphasized by all as instilling hope and making work easier, and the model's structure, questioning techniques, and plan of action, requiring careful follow-up and evaluation, were considered to strengthen the solution process and give greater security in the professional role.

The most useful aspect of the model overall, according to both groups, was the aspect that was closest to practical work – the conversation method in step 3 – and for the special teachers particularly the conversation techniques concerning resources, goals, and plan of action. At the same time, many subjects stressed steps 1-3 as a whole, or 1 and 3 in combination. Steps 1 and 2 were only occasionally singled out separately or in a rare combination. All the subcategories of the model also occurred among the aspects singled out as particularly useful.

The model was also judged to have a positive effect in private life as a result of the "new" attitude of greater openness and less moralizing.

The model was deemed to have few disadvantages if it was used flexibly and made "one's own". Some psychologists, however, pointed out the slight risk of being too positive when leading talks, and it seems important not to leave the "problem stage" too quickly. Some also mentioned the need for "knowledge in the whole system" if the method is to be fully effective. It appears urgent that the method should have support from both the management and the team, and it is probably a strength to receive training together with someone else from one's own team. This training probably needs to comprise a clearer discussion of the significance of the organization for the use of the model, as well as having one's own tasks to change the organization. Perhaps the pupil welfare staff would then receive firmer support to establish the model throughout the organization and thereby facilitate the method and their own work.

As regards already implemented development of the model, a majority in both groups had adapted rather than reworked the model to suit their particular professional contexts. Relatively few replied on the subject of desirable further development, but those who did answer wished to learn the model in greater depth and continue to develop their work according to it.

To sum up, the respondents were highly favourable in their attitude to working according to the intentions of the model. The reasons they gave for their positive attitudes showed striking agreement with the main principles of the model, the recurrent theme being the importance of abandoning a search for individual shortcomings in favour of a resource-oriented solution process with the participation of significant others in goals and plans of action. The model, however, should be used flexibly, in a way that suits each professional best, and with active support throughout the system.

The consultation model was illustrated through a summary of eleven current psychologists' cases, and with in-depth descriptions of four of them from all stages of comprehensive school. These four cases concerned a preschool boy who did not follow the rules and who hit other children, a boy at the junior level who had outbursts of aggression and did not seem mature enough for school, a girl at the intermediate level who was unhappy in her new school, and a girl at the senior level who stole, played truant, and was suicidal. Staff, parents, and pupils alike took part in short series of talks, the main content of which was presented as verbatim as possible in the psychologists' own narratives. All eleven cases showed how the model's interaction theory and forms of cooperation between school and family can be applied in practice with seemingly good results in a relatively short time.

To conclude, some reflections were made on the validity of the model. First the validity of the statements was analysed on the basis of dropout and content. Then, based on the reliability of the statements, the model was analysed in terms of six criteria which I consider to be different aspects of usefulness in the work of psychologists and special teachers with pupils who have difficulties.

- communicability
- goal attainment
- coherence
- generalizability
- ethics
- relevance in a broader context

Against the background of this analysis, I claim that important criteria for the usefulness of the model have been satisfied. At the same time, I think it highly desirable that there should be continued studies of the usefulness of the model in greater depth, for example, via the "clients" – school staff, parents, and children – and with methods which could shed light on other aspects and problems.

As a final reflection I maintain that, despite the strong current trend of diagnosing children's school problems in medical terms, a number of themes in official documents, inquiries, and international research with a broad grasp of the topic point in a completely different direction. The desired development seems to be,

among other things, that psychology should support learning and health for all pupils and teachers, that diagnostic assessment through categorical identification should be replaced by a system-oriented and problem-solving approach that embraces both individual treatment and prevention, and that the parents should be really involved in processes of development and problem solving. The crucial thing for psychology as a professional field seems to be whether it is able to meet these needs for development and problem solving in their context.

What then is needed for psychology and psychologists to be able to meet these development needs for the true benefit of the children, and hence also for their own benefit? If psychologists are to become powerful agents of change in comprehensive school, they must perhaps first and foremost be able to change their own education. Psychology as an applied human science requires a fundamentally altered scientific outlook, whereby the practitioner is not just expected to humbly apply academic knowledge in order to achieve professional success. Practice should also be viewed as a place for qualified development of knowledge through reflective analysis and pragmatic testing of different epistemological claims. Practice does not speak for itself, however; it must be conceptualized, and the concepts and theories that emerge must be verified by testing and be refined through alternating theoretical-practical activity. When translated to the field of school psychology, we need research that is close to practice, and we must develop knowledge on complex interpersonal influence, on interaction between teachers, parents, and children, and on how a specialist can best stimulate adults to create a healthy and learning environment for (all) children. In the spirit of pragmatic short-term therapy, we also need to identify and develop what already works well, both inside and outside the universities, and to build bridges between these two sides.

School psychology also needs to be strengthened in undergraduate education by the addition of contextually relevant knowledge production in close collaboration with those responsible for education, with a clear orientation to adult involvement and problem solving rather than searching for shortcomings in underage children. Specialist education should also be made accessible and attractive for those already involved in professional work. It could make an important bridge between practice and academia, stimulating continued relevant research. The theme of "child-family-school" as a whole (the individual in interaction with his or her natural systems) should be covered in detail as general knowledge in psychology. School psychology should be able to make an important contribution to this theme by means of its natural access to the social systems in which children and young people constantly find themselves – family and school – and where adults have a crucial responsibility for children's upbringing and development.

Translated by Alan Crozier

Appendix A Svarskategorier och svarsfrekvenser för psykologer och specialpedagoger

Frågeområden, underteman samt enkätfrågor

Undersökningen utgick från åtta huvudfrågor med respektive underteman. Datainsamlingen skedde via tre enkäter som antingen besvarades skriftligt eller muntligt av två olika undersökningsgrupper: psykologenkäten (P), som besvarades av tolv psykologer, specialpedagogernas stora enkät (S), som besvarades av trettiosex specialpedagoger, och specialpedagogernas minienkät (Sm) som besvarades av fjorton specialpedagoger, dvs totalt femtio specialpedagoger. Nedan följer översikt över frågeområden, underteman och tillhörande enkätfrågor. (e = extrafråga som tillkom efter enkätutskicket.)

Frågeområden/huvudteman	P	S	Sm
1. Tjänstgöringssituation			
Psykologtjänstgöring	e:1-3, 24		
Specialpedagogtjänstgöring		2-4	--
2. Specialistorganisation			
Teamtillhörighet	20 a	20 a	--
Samarbetsvärdering	20 b-d	20 b-d	--
3. Modelltillämpning			
Teamanvändning av modellen	20 e	20 e+f	--
Samtal per månad	4	5 a	2a
Samtal per ärende	6 a	5 b	2b
Initiativtagare	2 A+B	6b	3
Problemformuleringar och frågeställningar	3	6 a	4
Personkombinationer	5 A+6 B	7	5
Modellanvändning i samtal	5 B/7	8	6
Annan tillämpning	--	9	6
Andra arbetssätt	23	19	--
Illustration av arbetssättet med fyra psykologuppdrag från förskola till högstadium (kapitel 10)	25-27	--	--
4. Konsekvenser för berörda parter			
Skillnader för elever, föräldrar och personal efter samtal utifrån modellen	8-12	21-23	8
5. Skillnader vid jämförelse med tidigare arbetssätt			
Skillnader i arbetssätt	13	10	--
Skillnader i resultat	14	11	9

6. Uppfattningar om orsakssammanhang			
Orsaker till positiv förändring vid problemlösning och personlig utveckling	18	15	10
Orsaker till negativ förändring vid problemlösning och personlig utveckling	19	16	--
7. Värdering av olika modellaspekter			
Det mest användbara	15	12	7
Nackdelar	16	13	--
Frågornas formulering	17	14	--
Påverkan på privatlivet	21	17	--
8. Vidareutveckling av modellen			
Genomförd och önskvärd vidareutveckling	22	18	--
Övriga frågor			
Den bifogade modellens överensstämmelse	1	1	--
Utrymme för egna perspektiv och synpunkter	28	24	--

Svarskategorier och svarsfrekvenser för varje frågeområde

Som framgår av översikten har en och samma fråga oftast olika nummer i de tre enkäterna. Respektive nummer anges i den följande texten inom parentes. Exempelvis (fråga 22/18/0) betyder att frågan har nummer 22 för psykologerna, 18 för specialpedagogernas stora enkät samt 0 (finns ej) för minienkäten. e = extrafråga för psykologerna (tillkom efter enkätutskicket). Svarskategorierna redovisas i rangordning baserad på den summerade frekvensen för både P- och S-gruppen, med undantag för det fåtal svarskategorier som inordnas i intervallskalor. Svarsfrekvenserna för specialpedagoggruppen baseras ofta på både S- och Sm-enkäten, och då redovisas först den summerade frekvensen och därefter frekvenserna var för sig inom parentes: s (a + b), där s=summerad frekvens, a=stora enkäten och b=minienkäten. Svarsfrekvensen har ibland även beräknats i procent, och procenttalet anges då i parentes efter frekvenssiffrorna. Vissa svarstabeller kommenteras för att öka begripligheten (t ex Tabell 6).

Frågeområde 1: Tjänstgöringssituation

Psykologtjänstgöring (e:1-3,24/0/0)
(Frågeområdet saknades på psykologenkäten, men psykologerna har i efterhand fått följande tre extrafrågor, betecknade e:1-3.)

P: Fråga e 1. Tjänstgöringstid. Hur många timmar per vecka arbetade du vid tidpunkten för datainsamlingen (vårterminen 98)?

P: Fråga e 2. Arbetsområde. Hur stort var ditt arbetsområde - antal barn/elever, antal skolor/förskolor, rektorsområden och annan motsvarande relevant information.

P: Fråga e 3. Chefsfunktioner. Vem/vilka var direkt överordnad som chef för ditt arbete?

I psykologenkäten fanns även följande fråga:

Fråga 24. Beskriv i dagboksform en dag som du uppfattar som typisk i din aktuella yrkesutövning, med tidsangivelser för dagens möten och andra aktiviteter, typ av uppdrag, personkombinationer, övriga händelser, samt dina personliga intryck och reflektioner kring det som händer. (Elva av de tolv psykologerna besvarade frågan och ett par svarsexempel valdes och återgavs i kapitel 9 under rubriken ”Psykologtjänstgöring”).

Tabell 1. *Tjänstgöringstid för psykologerna*

Tjänstgöringstid	P (n=12)
100 % tjänst=40 timmar/vecka	9
75 % tjänst=30 timmar/vecka	3
Summa	12

Tabell 2. *Antal barn per arbetsområde för psykologerna*

Antal barn/psykolog	P (n=12)
1000-1500	1
1500-2000	3
2000-2500	2
Mer än 5000	5
38 elever på riksgymnasiet	1
Summa	12

Tabell 3. *Psykologernas direkt överordnade chefer*

Chefsfunktion	P (n=12)
Barn- och utbildningschefen/förvaltningschefen	4
Chefen för Pedagogiska avdelningen	3
Utvecklingschefen	2
Skolchefen	2
Föreståndaren för Habiliteringsenheten	1
Summa	12

Specialpedagogtjänstgöring (fråga 0/2,3,4/1)

S: Fråga 2. Har du f n tjänst som specialpedagog?
a. Ja, ...antal timmar/vecka
b. Nej, annan tjänst som..... i.....antal timmar/vecka
c. Tjänstledig
d. annat alternativ, vilket?

S: Fråga 3. Har du särskild tjänstgöringstid för ”konsultativt samtalsledande” arbetsuppgifter?
a. Ja, ...antal timmar/vecka
b. Nej
c. Annat alternativ

S: Fråga 4. Om ja på fråga 3, vad kallas dessa arbetsuppgifter - dvs vilka ord och uttryck används inom din verksamhet för att beteckna och definiera det du gör på dessa timmar?

Sm: Fråga 1. Har du f n tjänst som specialpedagog?
a. Ja, ...antal timmar/vecka, varav .....antal timmar för ”konsultativt samtalsledande” arbetsuppgifter
b. Ja, men utan bestämd tid för samtalsledande arbetsuppgifter
c. Nej

Tabell 4. *Specialpedagogernas tjänsteförhållanden och svarsfrekvens*

Tjänst som specialpedagog	S	%	Sm	%	S:a	%
a. Ja, utan särskild tid för konsultativ samtalsledning	18	29	14	48	32	35
b. Ja, med särskild tid (specificerad eller ospecificerad)	11	18	0	0	11	12
c. Nej, men har speciallärartjänst	7	11	0	0	7	8
d. Ja, har tjänst men ”arbetar ej efter modellen”	4	6	5	17	9	10
e. Ja, men ”sjukskriven/tjänstledig, o dyl”	4	6	0	0	4	4
f. Nej, har annat arbete och svarar därför ej	10	16	6	21	16	18
g. Nej, har annat arbete men svarar ändå	7	11	4	14	11	12
h. Övrigt: förlorad diskett med komplett svar	1	2	0	0	1	1
Summa	62	99	29	100	91	100

Tabell 5. *Beteckning av konsultativa arbetsuppgifter*

Beteckning	S (n=10)
Handledning	6
Konsulttimmar/konsultativt arbete/konsultation	4
Åtgärdsprogramssamtal	3
Föräldrasamtal	2
Samtalsledning	1
Elevvårdsarbete	1
Mobbningssamtal	1
Summa	18

Kommentar: Av de elva specialpedagoger som enligt Tabell 4 uppgav sig ha särskild tid för konsultativ samtalsledningåterfinns nio i Tabell 5.

Frågeområde 2. Specialistorganisation

Teamtillhörighet
(fråga 20a/20 a/0)

P: Fråga 20 a. Hur är det sk särskilda utvecklings- och problemlösningssystemet organiserat på ditt arbetsområde ((jfr modellens steg II; vilka deltar, var, när, hur träffas ni, hur tar andra kontakt med er, spelregler för era möten, etc)?

S: Fråga 20 a. Hur är ”elevvårdssystemet” organiserat på ditt arbetsområde; vilka deltar, var, när, hur träffas deltagarna, hur tar andra kontakt med detta team, vilka spelregler gäller för teammöten, etc? (Jfr modellens steg II)

Tabell 6. *Teamtillhörighet för psykologer och specialpedagoger*

Organisation	P (n=12)	S (n=30)
Lokalt elevvårdsteam/resursteam (rektor, elevvårdspersonal)	0	16
Centralt kommunalt stödteam med regelbundna träffar i kombination med lokala elevvårdsteam/EVK	6	4
Centralt placerad skolpsykologgrupp i samverkan med lokala elevvårdsrepresentanter	3	0
Stadsdelsresursgrupp för BO/6-16 år med skolsamverkan	0	3
Centralt placerad ensam skolpsykolog i samverkan med lokala elevvårdsteam	1	0
Centralt placerad skolpsykolog i samverkan med personalen direkt (förskolan)	1	0
Fast team för varje elev (riksgymnasium för rörelse-hindrade)/möte/team kring enskilda barn (ISP, hab)	1	3
Samarbete med föreståndare och förskollärare	0	1
Särskolans egna elevvårdsteam	0	1
Inget särskilt system(”slumpmässigt”, ”avskuren”)	0	2
Summa	12	30

Kommentar: Sex personer svarade inte alls på fräga 20 a-f, tjugo personer svarade på alla alternativ a-f och övriga tio svarade på ett eller flera alternativ.

Samarbetsvärdering - det som fungerar bra och det man vill förändra (fråga 20b-d/20b-d/0)

P: Fråga 20 b. På en skala från 0-10, hur pass bra fungerar ert samarbete?
P: Fråga 20 c. Vad är det som fungerar bra i nuläget?
S: Fråga 20 b. På en skala från 0-10, hur pass bra fungerar ert samarbete? (Dvs antingen du deltar direkt i teamarbetet eller samarbetar på annat sätt)
S: Fråga 20 c. Vad är det som fungerar bra? (Dvs om ej skalvärde 0 på alt. b)
P: Fråga 20 d. (Om ej skalvärde 10 på fråga 12.) Vad skulle du vilja förändra/ha mer av för att sätta 10?
S: Fråga 20 d. Vad skulle du vilja förändra/ha mer av för att sätta 10? (Dvs om ej skalvärde 10 på alt. b)

Tabell 7. *Skalvärde för samarbetet inom teamen*

Skalvärde	P (n=12)	S (n=23)
0	0	1
2	0	2
5	2	1
6	4	2
7	2	6
8	3	8
9	0	2
10	1	1
Genomsnitt	7	7
Typvärde	6	8

Kommentar: När en person svarat genom att ange ett intervall, så har svaret kodats in som genomsnittet, ex. 5-10 blir 7,5 = 8.

Tabell 8. *Det som fungerar bra i teamens samarbete*

Det som fungerar bra	P (n=12)	S (n=22)
Samarbetet i teamet fungerar bra, öppen dialog /öppet klimat/kompletterar varandra/ kan samtala/ger stöd och idéer/spegling	11	10
Regelbundna träffar	5	1
Samarbetet med skolpsykolog/ områdeschef/ specialpedagoger/talpedagog etc fungerar bra	1	3
Åtgärder/uppföljning	1	3
Har fått hjälp när jag bett om den/lätt att nå teamet	0	4
Samarbetet centralt – lokalt värdefullt	2	0
Samarbetet centralt – lokalt varierar	2	0
Att föräldrar och andra för barnet viktiga är med	0	2
Vi har hög kompetens/gemensam kunskapsgrund /vilja att utvecklas	2	1
Tillit och hoppfullhet inför hjälp	3	0
Kan vara fler i samma ärende	1	0
Gemensam arbetsplats	1	0
Bra att vi förmedlat arbetssätt uppåt	1	0
”Rätt” typer av problem, tidigt stadium	1	0
Stor efterfrågan på oss	1	0
Handledning	1	1
Summa	33	25

Tabell 9. *Det som behöver utvecklas ytterligare i teamens samarbete*

Det som behövs ytterligare	P (n=11)	S (n=24)
Mötesformerna skulle fungera bättre /utveckla arbetssätt, kreativitet, öppenhet /tydlighet och struktur i yrkesrollen	9	14
Mer resurser och handledning till arbetslagen/ tillgänglighet, kontinuerligt stöd	2	7
Arbeta mer övergripande	3	0
Mer utbildning i handledning/samtal /fortbildning i systemteorier för EVK-personal	3	0
Behöver lära känna varandra/skapa mindre grupper	1	2
Arbeta mer tillsammans i ärenden	2	0
Önskar ett team gemensamt för förskola-skola	1	0
Att allt arbete präglas av systemteoretiskt tänkande	1	0
Möjlighet till handledning för teammedlemmar	1	1
Utökad föräldramedverkan	1	0
Mer åtgärder att sätta in	0	1
Tydligare arbetsledning/prioritering av uppgifter	0	1
Att alla lärare fullföljer beslut	0	1
Summa	25	28

Samarbetspartners (fråga 0/20f/0)

S: Fråga 20 f. Vilka befattningshavare samarbetar du själv mest med?

Tabell 10. *Befattningshavare som specialpedagogerna samarbetar mest med*

Befattningshavare	S (n=26)
Psykolog/-er	13
Rektor/förståndare/platschef	7
Specialpedagog/speciallärare	7
Klasslärare/lärarkollegor	5
Kurator	5
Skolsktöerska	3
Syokonsultent	2
Förskollärare/barnskötare	2
Arbetsenheten/arbetslaget	2
Elevassistent i klassen	2
Områdeschef	1
BUP	1
Summa	50

Kommentar: Sex personer svarade inte alls på fråga 20 a-f, tjugo personer svarade på alla alternativ a-f och övriga tio svarade på ett eller flera alternativ.

Frågeområde 3: Modelltillämpning

Teamanvändning av modellen (fråga 20e/20e/0)

P: Fråga 20 e. Använder ni avsiktligt del/delar av den här aktuella modellen, och i så fall vilken/vilka?

S: Fråga 20 e. Använder några teammedlemmar enligt din mening den här aktuella modellen, och i så fall vilka befattningshavare, och vilka delar av modellen?

Tabell 11. *Användning av modellen i elevvårdsteamet*

Användning av modellen i teamet	P (n=12)	S (n=24)
Nej, ingen utöver mig själv	1*	10
Alla i teamet/gem referensram	5	3
Skolpsykologen/-er-/na	3	3
Kurator/-erna	1	2
Skolpsykolog/-er + kurator	2	1
Rektor/arbetsledare/platschef	0	3
Andra specialpedagoger	0	2
Summa	12	24

* Psykolog vid riksgymnasiet för rörelsehindrade

Antal samtal per månad som samtalsledare (fråga 4/5 a/2a)

P: Fråga 4. I hur många samtal/möten per månad (genomsnittligt) är du samtalsledare i din yrkesroll som psykolog (dvs oavsett hur och med vilka du tillämpar samtalsledarrollen)?

S: Fråga 5 a. I hur många samtal per månad är du *samtalsledare* i din yrkesroll som specialpedagog? (Antingen du har särskild tid avsatt för detta eller ej.)

Sm: Fråga 2 a. I ungefär hur många samtal per månad är du *samtalsledare* i din yrkesroll som specialpedagog? (Antingen du har särskild tid avsatt för detta eller ej.)

Tabell 12. *Antal samtal per månad som samtalsledare*

Antal samtal/mån	P (n=12)	S (n=24+11)
1-10	4	20 (16+4)
11-20	1	5 (2+3)
21-30	2	4 (3+1)
31-	5	1 (1+0)
Övrigt: Varierar, i alla, ofta, ständigt	0	5 (2+3)
Summa	12	35 (24+11)

Kommentar: Tabell 12-15 upptar frågor som alla utgår från samtalsledarrollen. Följdenligt besvarade i stort sett samma specialpedagoger dessa frågor, även om bortfallet varierade på ett par personer mellan frågorna.

Antal samtal i genomsnitt per ärende (fråga 6 a/5 b/2b)

P: Fråga 6 a. I en samtalsserie där du är samtalsledare enligt det här perspektivet och dess tillämpning,hur många samtal har du i genomsnitt per ärende?

S: Fråga 5 b. Hur många samtal har du i genomsnitt per enskilt ärende?

Sm: Fråga 2 b. Hur många samtal har du i genomsnitt per enskilt ärende?

Tabell 13. *Antal samtal per ärende*

Antal samtal	P (n=12)	S (n=20+10)
1-5	9	19 (14+5)
6-10	3	8 (4+4)
11-20/varierar 3-20	0	3 (2+1)
Summa	12	30 (20+10)

Kommentar: De 20 personerna i Tabell 13 återfinns bland de 24 i Tabell 12 ovan. Av de tio från minienkäten är nio samma personer som i Tabell 12.

Initiativtagare (fråga 2 A+B/6b/3)

P: Fråga 2 A. Vilken/vilka personkategori/-er **a-g** är initiativtagare till dina psykologuppdrag, och **B.** i ungefär hur stor procent av dina uppdrag? (Utgå från dina uppdrag under läsåret som gick och fram till nuläget.) **B.** Precisera om möjligt din information genom att ange ofta förekommande personalkategori, åk, kön, o dyl fakta av intresse för alternativ a-g.

	A.	B. % av samtliga	C. Övriga uppgifter; personalkategori, åk, kön, etc
a. En personal			.....
b. Fler än en personal			.....
c. En elev			.....
d. Fler än en elev			.....
e. Förälder till enskild elev.			.....
f. Föräldrar som klassombud			.....
g. Annat alternativ			.....
.....		S:a	100 %

S: Fråga 6 b: Ange vem/vilka som oftast tagit initiativ till respektive uppdrag; personalkategori, åk, kön, och dylika fakta!

Sm: Fråga 3. Vem/vilka är oftast initiativtagare till samtalen?

Tabell 14. *Initiativtagare till uppdrag*

Initiativtagare	P (n=12)			S (n=23+13)	
	1:a*	2:a	3:e		
En personal	9	1	2	28	(19 + 9)
Fler än en personal	2	4	4	1	(0+1)
Arbetsledare	2	4	0	7	(6+1)
Elev/-er	1	0	2	3	(2+1)
Förälder till enskild elev	1	5	3	9	(8+1)
Jag själv	0	1	0	9	(4+5)
Andra instanser (Bup, etc)	0	0	1	1	(1+0)
Summa	15	15	12	58	(40+18)

* Psykologerna fick uppge procentandel för varje svarskategori. Som 1:a val räknas det eller de svar som fått högst procentandel enligt fråga 2B, som 2:a val de där näst högsta, etc. Totalt 23 + 13 specialpedagoger ansåg sig här ha samtalsledaruppgifter inom tjänsten. En person från stora och två från lilla enkäten tillkom, och två personer från stora bortföll jämfört med Tabell 13, f ö samma personer.

Problemformuleringar och frågeställningar (Fråga 3/6 a/4)

P: Fråga 3. Ge tre-fem exempel på de vanligaste problemformuleringarna/frågeställningarna från initiativtagarna ifråga.

S: Fråga 6 a: Ge exempel på de tre vanligaste problemformuleringarna/frågeställningarna som du har åtagit dig som samtalsledare!

Sm: Fråga 4. Vilka problem/frågeställningar vill de oftast ha hjälp med?

Tabell 15. *Initiativtagarnas problemformuleringar/frågeställningar*

Problemformuleringar	P (n=12)	S (n=23+13)	
I Enskilda barns/elevers beteenden			
1. Okoncentrerad, överaktiv, utagerande, stör	9	11	(10+1)
2. Avvikande beteende/försenad utveckling	0	12	(9+3)
3. Svårigheter med inlärningen	7	8	(6+2)
4. Bråkig, våldsam	8	4	(3+1)
5. Omotiverad, nedstämd, skolvägran	4	7	(6+1)
6. Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi/tal-språk	1	10	(7+3)
7. Problem i andra medicinska termer (DAMP o dyl.)	3	5	(4+1)
8. Har inga kompisar/kamratproblem	3	4	(4+0)
9. Arbetar helt utan att formulera problem	0	1	(1+0)
Summa	35	62	(49+12)
II. Barn-/elevgrupp			
1. Oroligt klassrumsklimat, svår barngrupp	3	3	(2+1)
2. Konflikter mellan elever, mobbning	1	5	(2+3)
3. Många olika enskilda problem i klassen	1	1	(1+0)
Summa	5	9	(5+4)
III. Personal-föräldrar-samarbetet	6	8	(5+3)
IV. Personalhandledning/metodutveckling			
1. Handledning/metodutveckling, allmänt	4	1	(1+0)
2. Hur ska vi arbeta med enskilt barn, förhållningssätt/ förbättra skolsituationen?	2	4	(1+ 3)
3. Relationsproblem elev/lärare	0	1	(0+1)
4. Personalsamspel	1	1	(0+1)
Summa	7	7	(2+5)
V. Föräldrar vill/behöver ha hjälp med			
1. Disciplinära problem med barnet	3	0	
2. Barnets vantrivsel i skolan	1	0	
3. Barnets svårigheter med skolarbetet	1	0	
4. Barnets konflikter med andra	1	0	
5. Läraren förstår inte/knäcker mitt barn	1	0	
	7	0	
Summa totalt	60	84	(60+24)

Kommentar: Det är samma 23 + 13 specialpedagoger i Tabell 15 som återfinns i Tabell 14. Jämfört med Tabell 12 tillkom tre nya personer, och två bortföll.

Personkombinationer i en samtalsserie (fråga 5A, 6b/7/5)

P: Fråga 5. Gradera så långt möjligt
A. hur många % av dessa samtal som sker i respektive personkombination a-i.

	A %	B %
a. En personal		
b. Fler än en personal		
b. En eller flera personal och en elev		
c. En eller flera personal och elever i liten grupp		
d. En eller flera personal och hel klass		
c. En elev		
d. Flera elever		
e. Personal, föräldrar och enskild elev		
f. En förälder		
g. Två föräldrar		
h. Föräldrarepresentanter för hel klass		
i. Annat alternativ		
Summa	100 %	..... %

P: Fråga 6 b. I en samtalsserie där du är samtalsledare enligt det här perspektivet och dess tillämpning,vilken/vilka personkombinationer brukar oftast ingå i samtalsserien som helhet, samt i vilket antal samtal och i vilken inbördes ordning? (Utgå från huvudkategorierna ”P, P-E, P-F, P-F-E”, men precisera gärna ytterligare inom dessa kategorier.)

S: Fråga 7. Hur ofta ingår följande personkombinationer i fortsatta samtal, dvs efter själva uppdragssamtalet? Försök ange i procent av samtliga uppdrag.

a. Enskild personal i samtal som kan betecknas ”Handledning” (jfr II:6), ...%
b. Två eller flera personal i samtal som kan betecknas ”Handledning”, ...%
c. Både personal och elev/-er i samtal, åtminstone vid något tillfälle, ... %
d. Både personal, föräldrar och elev i samtal, åtminstone vid något tillfälle, ...%
e. Annat alternativ, vilket?.....%

Summa: 100 %

Sm: Fråga 5. Vem/vilka utöver initiativtagaren brukar delta i samtalen?

Tabell 16. *Personkombinationer som deltar i samtalen*

Personkombinationer	P (n=12)			S (n=23)			Sm (n=13)	
	1:a*	2:a	3:e	1:a	2:a	3:e	S:a 1:a val	
Personal-föräldrar-elev	7	3	0	10	3	2	6	23
Två eller flera personal	5	3	0	5	7	3	4	14
Enskild personal	1	0	3	9	4	0	1	11
Personal-föräldrar	0	1	1	2	1	3	4	6
Personal-elev/-er	0	3	1	2	3	1	1	3
Elev/-er	2	2	0	1	1	0	0	3
Annat alt.	0	1	1	1	0	1	0	1
Summa	15	13	6	30	19	10	16	61

* Som 1:a val räknas det eller de svar som fått högst procentandel enligt fråga P5 och S7, som 2:a val de där näst högsta, etc. Från minienkäten användes samtliga svar som förstavalssvar. (Fem av psykologerna uppgav a som förstaval, tre uppgav b, en uppgav a+b+c, en uppgav a+b+d, en uppgav a+f och en enbart f.)

Modellanvändning i samtal (fråga 5 B/0/0, 7/8/0, 0/0/6)

P: Fråga 5. Gradera så långt möjligt
B. i hur många % av respektive personkombination du använder dig av den här beskrivna modellen?

P: Fråga 7. På vilket sätt använder du dig av modellen?
a. Mestadels samtliga steg (I:1-12, II:1-7, III A1-3, B 1-8)
b. Mestadels steg nr
c. Hur vill du beskriva/karakterisera ditt sätt att använda olika (vissa) steg? Reflektera särskilt över det som du finner mest personligt färgat.

S: Fråga 8. I hur många av dina samtal använder du dig av hela eller delar av den här aktuella modellen?
a. Jag använder väsentliga delar av modellen i de flesta av mina samtal.
b. Jag använder vissa delar av modellen i de flesta av mina samtal, särskilt delarna .....
(Jfr Modellbeskrivningen I:1-12. II)
c. Jag använder nästan aldrig något från denna modell i mina samtal
d. Annat alternativ, vilket/vilka?

Sm: Fråga 6. I vilket/vilka sammanhang tillämpar du hela eller delar av den här aktuella modellen?

a. Som samtalsledare i handledningssamtal
b. Som samtalsledare i problemlösnings- och/eller utvecklingssamtal
c.I specialundervisning av enskild elev eller mindre grupp elever
d. I elevvårdsmöten som en av deltagarna
e.I vanlig klassrumsundervisning
f.Aldrig, eller nästan aldrig
g. Annat alternativ:

Tabell 17. *De delar av modellen som oftast används vid samtal*

Andel samtal efter modellen, samt vilka delar som används mest	P (n=12)	S (n=28)
I de flesta samtal väsentliga delar av modellens samtliga steg*	12	19
I de flesta samtal delar av modellen (ospecificerade)	0	3
I de flesta samtal vissa delar, särskilt steg I	0	5
I de flesta samtal vissa delar, särskilt steg III	0	1
Summa	12	28

* Här refereras till den bifogade modellbeskrivningen, där modellens tre huvudaspekter (I-III i Figur 1) sammanfattades i ett antal underteman som motsvarar huvudinnehållet i kapitel 4-6.

Tabell 18. *Tillämpning av hela eller delar av modellen i olika sammanhang*

Tillämpning i olika sammanhang	S min(n=14)
Som samtalsledare i problemlösnings- och/eller utvecklingssamtal	13
Som samtalsledare i handledningssamtal	8
I specialundervisning av enskild elev eller mindre grupp elever	8
I elevvårdsmöten som en av deltagarna	4
Annat yrkesmässigt sammanhang: (Tel-kontakter, lämna-hämtakontakter, samtalsgrupper med elever, läs- och skrivsvårigheter, föreståndarinformation till utanförstående, anställningsintervjuer, mental förberedelse.)	7
Summa	40

Kommentar: Tretton av de fjorton specialpedagogerna besvarade alt. a, varav åtta av dem även alt. b, dvs tretton specialpedagoger ansåg sig vara samtalsledare. Siffran stämmer väl med tidigare ”samtalsledarfrågor”.

Annan tillämpning (fråga 0/9/0, 0/0/6 c-g)

S: Fråga 9. Använder du dig av det här perspektivet och dess tillämpning i andra sammanhang, och isåfall vilka?

a. I specialundervisning av enskild elev eller mindre grupp elever
b. I vanlig klassrumsundervisning
c. I elevvårdsmöten som en av deltagarna
d. Annat alternativ, vilket?

Sm: Fråga 6 I vilket/vilka sammanhang tillämpar du hela eller delar av den här aktuella modellen? (Fråga 6 ingår även under denna rubrik, jämför föregående rubrik.)

a. Som samtalsledare i handledningssamtal
b. Som samtalsledare i problemlösnings- och/eller utvecklingssamtal
c. I specialundervisning av enskild elev eller mindre grupp elever
d. I elevvårdsmöten som en av deltagarna
e. I vanlig klassrumsundervisning
f. Aldrig, eller nästan aldrig
g. Annat alternativ:

Tabell 19. *Tillämpning av modellen i andra sammanhang*

Tillämpning i andra sammanhang*	S (n= 32)	Smin (n=10)	S:a
I specialundervisning av enskild elev eller grupp elever	12	7	19
I elevvårdsmöten som en av deltagarna	14	6	20
I min yrkesroll; vid planering, kollegiala träffar, åtgärdsprogram, dokumentation, etc	11	7	18
Överallt; genomsyrar hela min person	5	0	5
I vanlig klassrumsundervisning	3	0	3
Summa	45	20	65

* Svarsfrekvenserna för fråga S 9 summerades med frekvenserna för motsvarande kategorier för fråga Sm.

Andra viktiga arbetssätt (fråga 23/19/0)

P: Fråga 23. Vilka andra, från modellen klart avgränsade, arbetssätt, metoder, yrkesfunktioner finner du viktiga i ditt arbete?

S: Fråga 19. Vilka andra, från modellen klart avgränsade, arbetssätt, metoder, yrkesfunktioner finner du viktiga i ditt arbete?

Tabell 20. *Andra viktiga arbetsätt, metoder och funktioner– klart avgränsade från modellen*

Andra viktiga arbetsätt, metoder och funktioner	P (n=12)	S (n=27)
Modellen användbar i nästan alla uppdrag /andra aspekter integreras/ test och testredovisning görs inom ramen för perspektivet	7	3
Från modellen klart avgränsade uppdrag: Specialpedagogisk undervisning/arbete i barngrupp /anpassning till elever//förberedelsearbete/ ha rutin/öppen för idéer/undervisningsmetoder	0	13
Test, testredovisning/utvecklingsbedömning med en egen gång	3	5
Samarbete andra instanser, rektorskonferenser/ möten kommunförvaltningen	2	5
Leda studiedagar, studiecirklar, forbildning	2	4
Resursfördelning/kartläggning av elever med särskilda behov	3	1
Utvecklingsarbete inom elevvården	2	0
Samtalspartner till chefer	2	0
Samarbete kollegor	1	1
Dramaundervisning/lekterapi	0	2
Ledning av assistentträffar	1	0
Deltagande i olika projekt	1	0
Mobbningssamtal	1	0
Summa	18	31
Övrigt (faktorer som inte kan benämnas ”uppdrag”)		
Empati/respekt/rollen som lyssnare/bollplank	0	7
Egen handledning/fortbildning	0	3
Pedagogisk grundsyn	0	1
Kulturkompetens	0	1
Presentationsteknik	0	1
Materialinköp	0	1
Lasse Lindsjös välformulerade arbetssätt	0	1
Summa	0	15

Illustration av arbetssättet (25-27/0/0)

I psykologenkäten ställdes följande långfråga med två följdfrågor med syftet att illustrera modelltillämpningen genom beskrivning av ett typiskt uppdrag:

Fråga 25. Välj och beskriv ett för din yrkesutövning typiskt uppdrag (= ofta förekommande), så aktuellt som möjligt, och där du själv är samtalsledare åt-

minstone i något skede. Ange och beskriv personkombinationer och antal möten, vem som lett dem, samt lösningsprocessen i sina väsentliga beståndsdelar, från det att initiativtagaren kommer och fram tills dess att ni avslutar kontakten. Kommentera gärna händelseförloppet utifrån dina personliga reflektioner.

Fråga 26. Utvärdera det i fråga 25 beskrivna uppdraget enligt bilaga 1 (en bilaga med 14 kortfrågor).

Fråga 27. Be fem nu i höst aktuella initiativtagare, där du använder dig av det här perspektivet och des tillämpning, att göra en utvärdering enligt bilaga 2.

Fråga 27 utgick från svarsbearbetningen p g a att endast fyra psykologer besvarade den. Fråga 25-26 besvarades av elva av de tolv. Dessa svar sammanfattades i kapitel 10, och fyra av dem valdes ut, redigerades samt återgavs i sin helhet som illustration till psykologernas arbetssätt. Sättet att välja och bearbeta svaren redovisas i kapitel 10.

Frågeområde 4. Konsekvenser för berörda parter

Frågeområde 4 behandlar a) vilka skillnader som psykologen/specialpedagogen själv uppfattar för berörda parter samt efter samtal enligt modellen, samt b) vilka skillnader som psykologen/specialpedagogen tror att berörda parter själva uppfattar. Det görs i frågorna även distinktioner mellan olika personkombinationer vid samtalen. Frågeområdet är tänkt att ge en slags före- och efterskattning av skillnader för berörda parter. Eftersom det visade sig att denna stora mängd frågor/distinktioner gav i princip likartade svar, samt blev alltför svårhanterlig, sammanfördes de till en enda huvudfråga betecknad som ”8-12/21-23/8 a-c”. Distinktioner angående personkombinationer vid mötena bortfaller delvis genom denna sammanslagning, men framgår ändå implicit i svarskategorierna i Tabell 24 a-d nedan. Innan denna fråga och dess svarskategorier och -frekvenser återges på sedvanligt sätt redovisas här först de separata frågorna 8-12, 21-23 och 8.

P: Fråga 8. I en konsultationsprocess, med ett för dig genomsnittligt antal samtal utifrån modellen (jfr fråga 6), samt med *enbart personal* närvarande, vilken/vilka skillnader (positiva/negativa) i personalens förhållningssätt efter avslutad konsultation tror du att
a. elev/elever uppfattar?
b. förälder/föräldrar uppfattar?
c. personalen själv uppfattar?

P: Fråga 9. I en för dig genomsnittligt lång konsultationsprocess utifrån modellen (jfr fråga 6), med *personal-föräldrar-elev* samtidigt närvarande i något skede av processen, vilken/vilka skillnader (positiva/negativa) i personalens förhållningssätt efter avslutad konsultation tror du att
a. elev/elever uppfattar?
b. förälder/föräldrar uppfattar?
c. personalen själv uppfattar?

Kommentar: Frågorna 8-9 i psykologenkäten fokuserar skillnader som psykologen tror att berörda parter själva uppfattar efter samtal i olika personkombinationer.

P: Fråga 10. Efter ett genomsnittligt antal samtal med *personal-föräldrar-elev* i någon kombination utifrån modellen (jfr fråga 6), vilka skillnader (positiva/negativa) upplever du själv i tanke/känsla/handling hos/mellan
a. personal, **b.** föräldrar, **c.** elev/-er? **d.** Hur tror du eventuella skillnader har uppstått?

P: Fråga 11. Efter ett genomsnittligt antal samtal med *enbart personal* i någon kombination utifrån modellen (jfr fråga 6), vilka skillnader (positiva/negativa) upplever du själv i tanke/känsla/handling hos/mellan
a. personal, **b.** föräldrar, **c.** elev/-er? **d.** Hur tror du eventuella skillnader har uppstått?

P: Fråga 12. Efter ett genomsnittligt antal samtal med *personal -elev/-er* i någon kombination utifrån modellen (jfr fråga 6), vilka skillnader (positiva/negativa) upplever du själv i tanke/känsla/handling hos/mellan
a. personal, **b.** föräldrar, **c.** elev/-er? **d.** Hur tror du eventuella skillnader har uppstått?

Kommentar: Frågorna 10-12 fokuserar psykologens egna upplevelser av skillnader för personal-föräldrar-elev efter samtal i olika personkombinationer.

S: Fråga 21. Efter ett genomsnittligt antal samtal utifrån den här aktuella modellen, med enbart *personal* närvarande, vilka skillnader (positiva/negativa) i förhållningssätt, tanke, känsla och handling hos personal, elev/-er och föräldrar
a. har du själv uppfattat?
b. tror du att elev/elever har uppfattat?
c. tror du att förälder/föräldrar har uppfattat?
d. tror du att personalen själv har uppfattat?

S: Fråga 22. Efter ett genomsnittligt antal samtal utifrån den här aktuella modellen, med både *personal och elev /-er* närvarande åtminstone vid något tillfälle, vilka skillnader (positiva/negativa) i förhållningssätt, tanke, känsla och handling hos personal, elev/-er och föräldrar
a. uppfattar du själv?
b. tror du att elev/elever uppfattar?
c. tror du att förälder/föräldrar uppfattar?
d. tror du att personalen själv uppfattar?

S: Fråga 23. Efter ett genomsnittligt antal samtal utifrån den här aktuella modellen, med både *personal, föräldrar och elev* närvarande åtminstone vid något tillfälle, vilka skillnader (positiva/negativa) i förhållningssätt, tanke, känsla och handling hos personal, elev/-er och föräldrar
a. har du själv uppfattat?
b. tror du att elev/elever har uppfattat?
c. tror du att förälder/föräldrar har uppfattat?
d. tror du att personalen själv har uppfattat?

Kommentar: Frågorna 21-23 i pedagogenkäten berör både hur respektive specialpedagog själv uppfattar, och hur hon tror parterna själva uppfattar, skillnader för personal, elever och föräldrar efter samtal i olika personkombinationer.

Sm: Fråga 8. När du arbetar utifrån den här aktuella modellen, vilka skillnader (positiva/negativa) märker du för
a. personal?
b. elev/-er?
c. föräldrar?
d. dig själv?

Kommentar: Fråga 8 i minienkäten berör vilka skillnader specialpedagogen själv märker för personal, elever, föräldrar och för sig själv, oavsett personkombination vid samtalen. Minienkätens fråga 8 a-c motsvarar därmed a-alternativet på föregående frågorna 21 - 23. Svarsalternativ 8 d användes inom ett annat frågeområde, se Tabell 24 d.

Skillnader för elever, föräldrar och personal efter samtal utifrån modellen (8-12/21-23/8)

Sammanfattningsfråga 8-12/21-23/8a-c. Efter ett genomsnittligt antal samtal utifrån den här aktuella modellen, vilka skillnader (positiva/negativa, i tanke, känsla och handling) för personal, elev/-er och föräldrar

a. uppfattar du själv? (10-12a-c/21-23 a/ 8 a-c)
b. tror du att elev/elever uppfattar? (8-9a/21-23b/0)
c. tror du att förälder/föräldrar uppfattar? (8-9b/21-23c/0)
d. tror du att personalen själv uppfattar? (8-9c/21-23d/0)
e. Hur tror du eventuella skillnader har uppstått? (10-12 d/0/0)

Tabell 21 a. *Skillnader respondenterna själva uppfattar för elever, föräldrar och personal efter samtal utifrån modellen*

Skillnader du själv uppfattar för elever, föräldrar och personal	P(n=12)	S(n=16+13)	
Positivt:			
Bättre förståelse/delaktighet/alla får komma till tals/ öppnare klimat/modellen går hem, lättare få kontakt	11	16	(6+10)
Vidgat perspektiv på problemet/avdramatiserar/ får redskap, möjligheter att tänka framåt/kommer vidare	9	12	(6+6)
Uppnår tydliga positiva förändringar/ofta mycket stora/	6	11	(3+8)
Föräldrar/lärare/elever får en positivare inställning	7	9	(3+6)
Ökad säkerhet i yrkesrollen/arbetssättet driver framåt	7	6	(0+6)
Tydlighet, struktur (för problem, mål, uppföljning)	3	5	(0+5)
Samsyn utvecklas, arbetar för samma mål	5	2	(2+0)
Psykologen blir själv mer accepterad (struleleverna visar att jag är OK/får fler föräldra-kontakter /personalen visar tydlig uppskattning)	4	0	(0+0)
Summa	52	61	(20+41)
Negativt/hinder:			
Svårare förändra personal- än föräldrar- och elevattityd /personal ibland stötta över föräldrautrymmet/ personal som vill att elev/familj ska ”behandlas traditionellt”	6	3	(3+0)
Elever i underläge om för många personal är med	3	1	(1+0)
Föräldrar som skuldbelägger läraren	2	0	(0+0)
Tar ifrån chefer, elevvårdspersonal samtalsledarrollen	0	2	(2+0)
Summa	11	6	(6+0)

Tabell 21 b. *Skillnader respondenterna tror elev/-er uppfattar efter samtal utifrån modellen*

Skillnader du tror elev/-er uppfattar	P (n=12)	S (n=15)
Positivt:		
Bättre förståelse/delaktighet/får komma till tals /öppnare klimat	7	4
Vidgat perspektiv på problemet/problemet avdramtiseras	6	1
Utvecklas positivt/blir lugnare/trvis bättre	3	2
Får mer positiv uppmärksamhet /vuxna bryr sig	0	5
Vuxna får gemensam hållning	3	0
Bättre struktur, konsekvens	3	0
Får realistiska mål	0	1
Summa	22	13
Negativt:		
Medvetna om att personalen pratar om dem	1	0
Kan bli negativt observerade	1	0
Ibland jobbigt vara med	0	1
Summa	2	1

Tabell 21 c. *Skillnader respondetnerna tror föräldrar uppfattar efter samtal utifrån modellen*

Skillnader du tror föräldrar uppfattar	P (n=12)	S (n=15)
Positivt:		
Bättre förståelse/delaktighet/får komma till tals mera kontakt//öppnare klimat/drar åt samma håll	5	8
En positiv inställning/bemötande av eleven/föräldrarna /stärkta att arbeta vidare/blir själva positiva/barnet trivs/ får höra om positiva förändringar/lösningsförsök	4	7
Vidgat perspektiv på problemet/avdramtiseras /mindre skuldbeläggande/ickevärderande	1	6
Personalen är tydligare, säkrare/gladare/mindre stressad	1	0
Föräldrarna uppfattar skillnader till det bättre och uttrycker tydlig uppskattning	1	0
Får realistiska mål	0	1
Summa	12	22
Negativt:		
Vid samtal med enbart personal/personal-elev: Föräldrarna känner sig inte delaktiga/osäkerhet nya krav	2	3
Summa	2	3

Tabell 21 d. *Skillnader respondenterna tror personal uppfattar efter samtal utifrån modellen*

Skillnader du tror personal uppfattar	P (n=12)	S (n=15)
Positivt:		
Förstår föräldrarna bättre/ser dem som resurs/öppnare klimat /att det går att nå fram även i svåra konflikter	7	12
Arbetar bättre tillsammans/får stöd av varandra/når eleven	3	3
Vidgat perspektiv på problemet/avdramatiseras/skuldbefrias	3	1
Större säkerhet i förhållningssätt/kommer vidare/hopp	3	1
Arbetar mer strukturerat/konkreta arbetsuppgifter	2	1
Uppnår tydliga positiva förändringar	1	1
Summa	19	19
Negativt:		
Blandade reaktioner/beror på motivationen	1	1
Inser sin roll - kan kännas som belastning och krav	1	1
Ibland otåliga och vill för mycket	0	1
Summa	2	3

Kommentar: Det är samma15 specialpedagoger från stora enkäten som besvarat alt a-d i denna sammanfattningsfråga, samt därutöver en som endast besvarat alt. a.

Tabell 21 e. *Hur respondenterna tror att eventuella skillnader har uppstått*

Hur skillnader uppstått	P(n=12)
Positivt:	
Personalen får uppbackning samt hjälp med problem/gemenskap	3
Genom samtalsmodellens förhållningssätt och tekniker	2
Personalen får ett vidgat samspels-/resursinriktat perspektiv	2
Kreativitet och skaparglädje ger ork och ökat självförtroende	1
Föräldrarna känner tilltro till personalen	1
Barnen blir respekterade - svarar med respekt	1
Genom interaktion	1
Summa	2
Negativt:	
Finns personer som kan ha svårt att bidra till förändringsprocess, och som kan reagera med besvikelse	1
Summa	1

Frågeområde 5. Skillnader vid jämförelse med tidigare arbetssätt

Skillnader i arbetssätt (fråga 13/10/0)

P: Fråga 13. När du använder dig av hela eller delar av det här presenterade perspektivet och dess tillämpning, **a.** på vilket/vilka sätt tror du själv att ditt *arbetssätt* skiljer sig från hur du skulle ha gjort/tänkt/känt innan du kom i kontakt med modellen ifråga? **b.** Vad tror du att din chef/dina chefer/dina initiativtagare/andra relevanta personer/ särskilt lägger märke till? **c.** Har du fått några tydliga kommentarer/värderingar angående detta, och i så fall från vem och vad?

S: Fråga 10. När du använder dig av hela eller delar av det här presenterade perspektivet och dess tillämpning,

a. Hur tror du själv att ditt *arbetssätt* skiljer sig från hur du skulle ha gjort innan du kom i kontakt med modellen ifråga?
b. Vad tror du att din närmaste chef särskilt lägger märke till?
c. Har du fått några tydliga kommentarer och värderingar angående ditt arbetssätt?
Från vem? Om vad?

Tabell 22 a. *Självupplevda skillnader i arbetssätt vid tillämpning av modellen*

Självupplevda skillnader i arbetsätt	P(n=12)	S (n=35)
Positivt:		
Tidigare fokus på orsaker och skuld, nu på framtid och förändring/klara mål	7	12
Leder samtal bättre/klarare strategi/ tydligare roll, arbetssätt/skickligare frågetekniskt/tryggare	2	17
Mångpartisk med interaktionellt perspektiv/ ökad förmåga utforska problemet ur nya perspektiv	3	14
Mer av resursperspektiv	2	7
Tydligare åtgärdsplan, vem som gör vad	1	2
Får positiva resultat	1	0
Summa	16	52
Negativt:	0	0
Summa	0	0

Tabell 22 b. *Skillnader respondenterna tror att närmaste chef lägger märke till*

Skillnader du tror andra märker	P(n=12)	S (n=27)
Positivt:		
Större säkerhet som samtalsledare/		
mer strukturerad, lugnare/		
sättet att ställa frågor/lyssna	6	9
Mindre problemfokusering-		
mer fokus på lösningar och framtid	3	4
Mitt sätt att vara mer positiv/		
gladare/vågligare	4	1
Nöjd, upplyft personal, upplever ett bra möte	2	2
Positivare resultat/tydligare förändring	1	3
Inte mycket/vet ej	0	12
Summa	16	31
Negativt:		
Uppfattas nog som lite konstigare,		
kan vara frustrerande för personalen	1	0
Summa	1	0

Tabell 22 c. *Andras kommentarer och värderingar av arbetssättet*

Andras kommentarer och värderingar	P (n=12)	S (n=31)
Tydliga, positiva signaler från:		
Lärare, arbetslag, arbetskamrater, kollegor	3	16
Chefer/rektorer	7	7
Föräldrar	5	6
Elever	0	5
Övriga mötesdeltagare	2	0
Nej/vet ej	2	9
Summa	19	43
Negativa signaler från:		
Lärare som velat ha stöd ”hela vägen”	1	0
Föräldrar som ville fokusera skolans skuld	1	0
Summa	2	0

Kommentar: Antal personer som svarat på åtminstone något av alternativen 22 a-c är P(n=12) och S(n=35).

Skillnader i resultat (fråga 14/11/9+8d)

P: Fråga 14 a. På vilket/vilka sätt tror du att *resultatet* skiljer sig från hur det skulle ha gjort innan du kom i kontakt med modellen ifråga,
a. för elev/er?
b. för personal?
c. för föräldrar?
d. för dig själv?
e. din chef/dina chefer

f. Har du fått några tydliga kommentarer/värderingar från chef/chefer/initiativtagare/andra angående detta, och i så fall från vem och vad?

S: Fråga 11. På vilket/vilka sätt tror du att *resultatet* skiljer sig från hur det skulle ha gjort innan du kom i kontakt med modellen ifråga,

a. för elev/er?
b. för personal?
c. för föräldrar?
d. för dig själv?
e. din chef/dina chefer

f. Har du fått några tydliga kommentarer och värderingar angående ditt arbetsresultat?
Från vem? Om vad?

Sm: Fråga 9. På vilket/vilka sätt tror du att resultatet *skiljer sig* från hur det skulle ha gjort *innan* du kom i kontakt med modellen ifråga?

samt

Sm: Fråga 8 d. När du arbetar utifrån den här aktuella modellen, vilka skillnader
(positiva/negativa) märker du för dig själv?

Kommentar till minienkätfrågorna 8 och 9: Minienkätfrågan 9 var som framgår inte differentierad i a-f -alternativ, men kodades in i a-d-alternativ utifrån svaren. Minienkätfråga 8 a-c kodades inom frågområde 4, Tabell 22 a, medan alt. d kodas in här tillsammans med de båda stora enkäternas fråga 14 respektive 11.

Tabell 23 a. *Skillnader i resultat för elev/er före och efter tillämpning av modellen*

Skillnader i resultat för elev/er	P(n=12)	S(n=27+13)
Positivt:		
Tydligare, bättre resultat/snabbare förändring/ leder framåt	8	13 (8+5)
Eleven är mer delaktig och respekterad	4	10 (7+3)
Nytt perspektiv: mindre problemprat och mer målinriktning	4	9 (6+3)
Positiv anda/resursinriktning/mod/hopp/motivation/ inget är omöjligt – alla kan något	3	9 (7+2)
Struktur och klarhet/uppföljning och utvärdering	0	4 (0+4)
Summa	9	45 (28+17)
Negativt:	0	0
Summa	0	0

Tabell 23 b. *Skillnader i resultat för personal före och efter tillämpning av modellen*

Skillnader i resultat för personal	P (n=11)	S (n=25+13)
Positivt:		
Tydligare, bättre resultat/konkreta lösningar	5	10 (5+5)
Delaktighet/lättare förstå det som händer /upplever att de kan göra något	2	10 (10+0)
Struktur och klarhet	0	11 (7+4)
Nytt perspektiv: mindre problemfixering vid elev	2	8 (5+3)
Positiv anda, resursinriktning/mod, hopp/ alla viktig resurs	1	3 (1+2)
Summa	10	42 (28+14)
Negativt:	0	0
Summa	0	0

Tabell 23 c. *Skillnader i resultat för föräldrar före och efter tillämpning av modellen*

Skillnader i resultat för föräldrar	P (n=11)	S (n=27+13)
Positivt:		
Delaktighet, samarbete/stöd och förståelse/ tilltro till skolan/lättare se helheten och veta vad de ska göra hemma	2	17 (14+3)
Nytt perspektiv: Mindre problemprat/ mindre skuld och försvar	4	12 (9+3)
Positiv anda, mod, hopp,/gladare och mer inspirerade	3	9 (7+2)
Föräldrar upplever tydlig positiv skillnad på barnet	3	8 (3+5)
Struktur och klarhet	0	4 (0+4)
Summa	12	50 (33+17)
Negativt:	0	0
Summa	0	0

Tabell 23 d. *Skillnader i resultat för dig själv före och efter tillämpning av modellen*

Skillnader i resultat för dig själv	P (n=12)	S (n=29+13)
Positivt:		
Säkrare på att resultatet blir bra/ gör ett bättre arbete, säkrare lugnare med modellen	9	24 (15+9)
Struktur och klarhet/konkret/lättare att utvärdera	5	9 (3+6)
Positiv anda, arbetar mer positivt, framåt/ alla ser möjligheter	3	9 (7+2)
Nytt tänkesätt: samspelsperspektiv/fokuserar inte skuldfrågan/går ej någons ärenden, mera objektiv	4	4 (0+4)
Delaktighet, alla har ansvar, mindre ansträngande/behöver inte lösa allt själv	1	7 (5+2)
Allt skulle vara annorlunda	0	1 (1+0)
Summa	22	54 (31+23)
Negativt:	0	0
Summa	0	0

Tabell 23 e. *Skillnader i resultat för din chef/chefer före och efter tillämpning av modellen*

Skillnader i resultat för din chef/chefer	P(n=8)	S(n=22)	
Positivt:			
Tydligare psykolog-/specialpedagogkompetens	3	8	
Bättre resultat/positiv utveckling av kontakter	2	8	
Minskat behov av assistentstöd/ extraresurser/arbetsbörda	3	0	
Mindre problemfixering/inga problem med tystnadsplikt	2	0	
De ser mig som en viktig resurs i elevvårdsteamet	0	1	
De värnar om den konsultativa delen av mitt arbete	0	1	
Allt skulle vara annorlunda	0	1	(1+0)
Summa	10	18	
Negativt:			
De saknar kunskap/vet ej	0	2	(2+0)
De utnyttjar ej min kompetens	0	1	(1+0)
Summa	0	3	

Tabell 23 f. *Andras kommentarer och värderingar av resultatet*

Andras kommentarer och värderingar	P(n=5)	S (n=17)	
Tydliga, positiva signaler från:			
Lärare, arbetslag, kollegor	4	6	
Chefer/rektorer, att lärare tycker psykologen är duktig	3	6	
Föräldrar	2	7	
Elever	1	1	
Kurator/socialssekreterare	1	1	
Nej/vet ej/bytt arbetsplats	0?	8	
Summa	11	29	(28+1)
Negativa signaler:	0	0	
Summa	0	0	

Kommentar: Antal personer som svarat på något av alternativen 23 a-f är P(n=12) och S(n=33 +13).

Frågeområde 6. Uppfattning om orsakssammanhang

Orsaker till positiv förändring vid problemlösning och personlig utveckling (fråga 18/15/10)

P: Fråga 18. Vad tror du är de viktigaste ”kausala mekanismerna” för positiv förändring vid problemlösning och personlig utveckling, **a.** inom ramen för detta perspektiv och dess tillämpning, **b.** faktorer som enligt din mening inte omfattas av denna modell.

S: Fråga 15. Vad tror du är de viktigaste orsakerna till positiv förändring vid problemlösning och personlig utveckling,
a. inom ramen för detta perspektiv och dess tillämpning
b. faktorer som enligt din mening inte omfattas av denna modell

Sm: Fråga 10. Vad tror du är de viktigaste orsakerna till positiv förändring vid problemlösning och personlig utveckling?

Tabell 24 a. *Orsaker till positiv förändring utifrån modellen*

Orsaker till positiv förändring	P (n=12)	S (n=31+13)
Resursperspektiv/positiv anda/ skuldbefrielse/se framåt	7	28
Delaktighet/samarbetet personal, föräldrar och barn/ alla bidrar/bryr sig/lyssnar/enas om problembeskrivning	7	16
Bryta negativa samspelsmönster/ändra vuxnas förhållningssätt/ samspelsperspektivet/det systemiska synsättet ger förändring	6	3
Handlingsprogram/klar ansvarsfördelning/uppföljning/utvärdering	1	7
Konkretion/tydlighet/struktur/ klart uttryckta, hanterbara mål/små steg	2	8
Samtalsledning; professionellt förhållningssätt/frågetekniker	1	3
Utgå från där barnet befinner sig just nu	0	1
Summa	24	66

Tabell 24 b. *Orsaker till positiv förändring pga andra allmänna faktorer* (fråga 18b/15b/0)

Andra allmänna faktorer	P (n=5)	S (n=15)
Bra ledning/organisation	0	5
Egen personlighet/social kompetens/karisma	2	2
Balans/grundtrygghet/tålamod	1	2
Egen livserfarenhet/mognad	2	0
Vilja till förändring/attityder, värderingar	0	3
Personliga förändringar/trygghetinom familj/privatliv	0	3
Vilja folk väl/bry sig/respekt/empati	2	0
Ekonomi, resurser	0	2
Humor/stämning	1	0
Mångfald i kontakter	2	0
Kompetent personal	0	1
Människosyn	0	1
Utbildning	0	1
Lek, skapande processer	0	1
Den sammantagna situationen	0	1
Summa	10	22

Orsaker till negativ förändring vid problemlösning och personlig utveckling (fråga 19/16/0)

P: Fråga 19. Vad tror du är de viktigaste ”kausala mekanismerna” för negativ förändring, eller status quo, vid problemlösning och personlig utveckling,
a. inom ramen för detta perspektiv och dess tillämpning, **b.** faktorer som enligt din mening inte omfattas av denna modell.

S: Fråga 16. Vad tror du är de viktigaste orsakerna till negativ förändring, eller status quo, vid problemlösning och personlig utveckling?

a. Inom ramen för detta perspektiv och dess tillämpning
b. Faktorer som enligt din mening inte omfattas av denna modell

Kommentar. a och b-alternativen fungerade ej. Många svarade som om de fått frågan ospecificerat, varför svaren sammanställdes i en Tabell.

Tabell 25. *Orsaker till negativ förändring i problemlösningssituationer (fråga 19a+b/16a + b/0+0); a- och b-alternativ ej gått att differentiera)*

Orsaker till negativ förändring	P (n=12)	S (n=32)
Negativt samspråk: negativt fokus/skuldbelägger varandra hotar,nedvärderar,attackerar varandra /bristande stämning, samarbete, kontakt/ förändringsovilja/negativ människosyn	7	22
Oklart ansvar: Organisatoriska problem/bristande arbetsledning /för många människor inblandade/ingen tar ansvar /när man inte är delaktig/ när viktiga andra inte är med	5	9
Att man som personal är uppgiven, utbränd, upplever hopplöshet /otillräcklig förmåga/tidsbrist /bristande tålamod/stress/ohälsa	5	7
Samtalsledarens oskicklighet: rigiditet i frågetekniken /för kort eller för långt problemstadium/ingen karisma, etc	7	1
Den totala situationen för svår: händelser/problem utanför skolsituationen för svåra/personliga negativa förändringar	1	6
Oklar målformulering	1	4
Krock med personalens förväntningar/alltför ovanlig information /krock med traditionell psykiatrisk modell där andra vet bättre	3	0
Barnet blir inte sett/får inte knyta an/syndabock	1	2
Bristande handledning/fortbildning/uppföljning	0	3
Eldsjäl försvinner	0	1
Summa	30	55

Frågeområde 7: Värdering av olika modellaspekter

Det mest användbara (fråga 15/12/7, svarskategorierna följer helt modellbeskrivningen I:1-12. II: 1-7, III A1-3, B 1-8, se bilaga)

P: Fråga 15. Vilka delar av det här presenterade perspektivet och dess tillämpning anser du är mest användbara för att uppnå goda resultat i ditt arbete? (Jfr beskrivningen I-III.) Motivera!

S: Fråga 12. Vilka delar av det här presenterade perspektivet och dess tillämpning anser du är mest användbara för att uppnå goda resultat i ditt arbete? (Jfr beskrivningen I-III.) Motivera!

Sm: Fråga 7. Vilka delar av modellen anser du är mest användbara för att uppnå goda resultat i ditt arbete? (Jfr Modellbeskrivningen I:1-12. II: 1-7, III A1-3, B 1-8.)

Tabell 26. *Det mest användbara av modellen*

Det mest användbara av modellen	P (n=12)	S (n=31+10)
I Teoretisk referensram: ett interaktionellt perspektiv	P (n= 9)	S (n= 18+4)
1. Samspelet inom och mellan olika systemnivåer	1	2
2. Meningsskapande i socialt sammanhang	2	1
3. Mellanmänskligt beteende som kommunikation	2	5
4. Individuell verklighetsuppfattning	1	0
5. Samspelsmönster i utvecklingsperspektiv	0	1
6. Ej nödvändigt förstå Orsaken	2	5
7. ”Problemet är problemet”	2	6
8. Samspelsmönster och problem	0	4
9. Även en mångfaktoriell problemsyn kan försvåra	0	2
10. Människor har en rikedom av outnyttjade resurser	1	6
11. Framgångsrikt arbete underlättas av målformulering	2	3
12. En liten förändring kan förstärkas i ett ”system”	1	6
Summa	14	41
II Skolans utvecklings- och elevvårdssystem	P (n=4)	S (n=11+3)
1. Ett särskilt system för problemlösning och utveckling bör finnas i skolan (”elevvårdsteam/stöd- och resursteam”).	1	2
2. Personal, förälder och elever bör erbjudas konsultation och samverkan i sin egen närmiljö med specialisten/teamet.	1	3
3. Specialisten/psykologen/samtalsledaren (=sl) utgår från initiativtagarens (=it) upplevda behov av hjälp.	2	2
4. Samtalsledarrollen betonas som en viktig del av yrkesrollen.	1	0
5. God problemlösning sker ofta i en flerstegsprocess (P-nivå,P-E-nivå eller P-F-E-nivå).	4	4
6. Olika typer av samtal utgår från samma grundprinciper, men betecknas på olika sätt utifrån sitt sammanhang.	1	1
7. Olika typer av problemlösning bör motsvara ett kontinuum av expertmedverkan med en överlappande referensram.	1	0
Summa	11	12
III Förändrings-/utvecklingssamtal	P(n= 12)	S(n=22+10)
A Förhållningssätt:		
1. Mångpartiskhet	2	4
2. Resurstänkande, mål- och lösningsinriktning	3	9
3. Tydliga ramar anges för samtalet	2	4
B Samtalsmetod och -tekniker:		
1. Problem i individperspektiv	3	6
2. Problem i samspelsperspektiv	4	5
3. Resurser i individperspektiv	4	11
4. Resurser i samspelsperspektiv	4	9
5. Mål och delmål	3	15
6. Önskat samspel/gemensamma mål	3	7
7. Handlingsplan	4	11
8. Uppföljning och utvärdering	3	8
Summa	35	89

Kommentar: Tre av psykologerna avgav svar som gällde samtliga steg I-III, sex av svarade inom I och III, en inom II och III och två inom steg III enbart. Elva av specialpedagogerna avgav svar inom samtliga steg I-III, sex inom steg I och III, en inom steg I och II, fem inom steg I, två inom steg II och 15 inom steg III enbart.

Ofta förekommande nackdelar (fråga 16/13/0)

P: Fråga 16. Finns det några ofta förekommande nackdelar? Motivera!

S: Fråga 13. Finns det några nackdelar? Motivera!

Tabell 27. *Ofta förekommande nackdelar med modellen*

Ofta förekommande nackdelar	P (n=12)	S(n=29)
Nej/svåra att hitta	1	13
Inte om man ”har den i ryggmärgen”/använder den flexibelt/ följer modellen (alla berörda med)/mycket lättare nu	5	8
Risk vara för positiv/alltför snabbt/behov prata av sig	3	1
Synsättet kan kollidera med andra personers/ behövs ett kontinuum av kunskap i hela systemet/ rektor är ofta samtalsledare och kan ej modellen/ svårt nå resultat om ledningen fungerar bristfälligt	4	2
Snarare jobbets art och karaktär - blir för mycket	1	1
Tar på mig för mycket ansvar för att problem ska lösas	1	0
Sl bör vara del av gruppen	0	1
Om det blir för mycket samtal och för lite elevarbete	0	1
Hur nå lärare som döljer problem?	0	1
Kanske för lite orsaksförståelse?	0	1
Summa	15	29

Frågeformuleringarna i modellen (fråga 17/14/0)

P: Fråga 17 a. Vilka frågeformuleringar finner du särskilt användbara i ”standardsamtalet” enligt modellen? **b.** På vilket sätt för dessa samtalet vidare?

S: Fråga 14 a. Vilka frågeformuleringar utifrån ”standardsamtalet” enligt modellen finner du särskilt användbara i ditt arbete?
b. På vilket sätt för dessa ditt arbete vidare?

Tabell 28 a. *Olika frågeformuleringars användbarhet*

Olika frågeformuleringars användbarhet	P (n=12	S (n=30)
Mål-/mirakelfrågor	10	19
Resursfrågor	5	18
Frågor som preciserar problem	4	7
Samspelsfrågor/samarbetsfrågor/processfrågor	5	5
Handlingsplanfrågor/lösningsfrågor	3	7
Undantag	6	1
Skalfrågor	4	3
Framsteg	1	2
Uppföljningsfrågor	1	2
Reflexiva frågor	2	0
Förväntningsfrågor	1	1
Övrigt: spegla, bekräfta/öppna frågor /vem bör mer känna till?	0	4
Summa	42	69

Tabell 28 b. *Frågeformuleringarnas sätt att föra samtalet vidare*

Frågeformuleringarnas sätt att föra samtalet vidare	P (n=12)	S (n=25)
Ändrar perspektiv från negativt/uppgivet till hopp	5	15
För framåt/anger hur vi kommer vidare	7	10
Får alla delaktiga/aktiverar till handling/kontakt	1	9
Klargörande, konkreta, skapar struktur	3	0
Får ur sig irritation/problem/förväntningar	3	0
Vidgar från individ- till samspelperspektiv	2	0
Framtvingar reflektion	1	0
Övrigt: kan sen citera barnet i undervisningssit/ bra ställd fråga halva svaret/leder till utvärdering /blir ej för stora steg/	0	4
Summa	22	38

Modellens påverkan på privatlivet (fråga 21/17/0)

P: Fråga 21. På vilket/vilka sätt (positivt/negativt) anser du att tillämpningen av modellen påverkar din personliga utveckling/ditt familjeliv/livet med vännerna, mm?

S: Fråga 17. På vilka sätt (positivt/negativt) anser du att tillämpningen av modellen påverkar din personliga utveckling, ditt familjeliv, övrigt privatliv?

Tabell 29. *Modellens påverkan på privatlivet*

Modellens påverkan på privatlivet	P (n=12)	S (n=34)
Positivt:		
Förhållningssätt och frågetekniker underlättar hantering av svåra situationer även i privatlivet		
(sättet att hjälpa andra/inte så mycket råd, mer cirkulära frågor, etc)	6	15
Samspelsperspektivet finns med även privat/blivit del av min person	4	12
Tolkar andra betydligt mer positivt/öppnare/mindre moralism/		
skiljer problem från person/skiljer problem från svårigheter	4	9
Mognare, mer uppskattad/mer medveten/bättre lyssnare	1	4
Blivit bättre på kommunikation/tydligare/mer samtalsintresserad	0	3
Blir lyckligare människa när jag lyckas i arbetet	0	2
Eftersträvar förändringar av ”andra ordningen”	1	0
Summa	16	45
Negativt:		
Alltför ökat medvetande (blir för noga med formuleringar, etc)		
/går in med modell i vanliga samtal/belastning med ”vist orakel”	1	2
Summa	1	2

Frågeområde 8. Vidareutveckling

Vidareutveckling av modellen (fråga 22/18/0)

P: Fråga 22. På vilket/vilka sätt **a.** har du i ditt eget arbete vidareutvecklat modellen **b.** skulle du vilja utveckla/förändra den?

S: Fråga 18. På vilka sätt

a. har du i ditt eget arbete vidareutvecklat modellen?
b. skulle du vilja utveckla/förändra den?

Tabell 30 a. *Genomförd vidareutveckling av modellen*

Genomförd vidareutveckling/anpassning	P(n=12)	S(n=25)
Integrering till egen modell/använder den flexibelt	2	10
Bra som den är/har inte utvecklat den	1	9
Utvecklat elev- föräldraansvar/startsamtal/föräldramöten	1	3
Anpassat till förskolan/ordnat temavecka med BO-personal	0	3
Utvecklat kontinuerliga utvärderingssamtal och nya delmål	0	2
Centralt stödteam som arbetar utifrån perspektivet	1	0
Använder modellen vid handledningsarbete	1	0
Utvecklat samtalen med många församtal samt alltid eftersamtal	1	0
Dyslexisammanhang	1	0
Anpassning till enskilda elever vid gymnasium för rörelsehindrade	1	0
Arbete med hela klasser	1	0
Försöker anpassa till problem där åtgärder redan är bestämda	1	0
Fördjupa egna kunskaper	1	0
Skapar utrymme för konstruktiva samtal med klara frågor	0	1
Kombinerar med ISP-modellen (barnhabilitering)	0	1
Summa	12	29

Tabell 30 b. *Önskad vidareutveckling av modellen*

Önskad vidareutveckling av modellen	P(n=5)	S(n=15)
Vill fördjupa mig i modellen/lära mig bättre/ läsamer/utveckla mall för samtal, utvärdering	1	8
Arbeta mer med kreativa strategier i skolan/ utveckla ramar för andra sammanhang, ex org.utv. fortbildning/utbildningsperspektiv utifrån KASAM	3	0
Skräddarsy delar av modellen till mitt bästa sätt	1	2
Sker förändring hela tiden	1	0
Planerar ett projekt ”Handledning”	0	3
Förkorta tiden för standardsamtal	1	0
Utveckla i undervisning av eleverna	0	1
Utveckla elevsamtal	0	1
Utveckla föräldramedverkan	0	1
Förmedla den till klasslärare	0	1
Summa	7	17

Övriga frågor

Den här bifogade modellens överensstämmelse med kursmodellen
(fråga 1/1/0)

P: Fråga 1. Stämmer bifogade beskrivning av utvecklings- och problemlösningsmodellen med din uppfattning om modellens *huvuddrag*, så som den med viss variation i ord och bild förmedlades under kursens gång?
a. Ja, helt
b. Ja, i stort sett
c. Nej, inte riktigt
d. Nej, inte alls
e. Annat alternativ

f. Om ditt svar ovan är 1 b-e, vad vill du lägga till eller dra ifrån från denna beskrivning?

S: Fråga 1. Stämmer bifogade beskrivning av utvecklings- och problemlösningsmodellen med din uppfattning om modellens *huvuddrag*, så som den med viss variation i ord och bild förmedlades under din utbildning?

a. Ja, helt
b. Ja, i stort sett
c. Nej, inte riktigt
d. Nej, inte alls
e. Annat alternativ
f. Om ditt svar ovan är 1 b-e, vad vill du kortfattat lägga till eller dra ifrån från denna beskrivning?

Tabell 31. *Den bifogade modellens överensstämmelse med kursmodellen*

Överensstämmelse	P	S(n=36)
a. Ja, stämmer helt	9	25
b. Ja, stämmer i stort sett	3	10
c. Inget svar	0	1
Summa	12	36

f. Om ditt svar ovan är 1 b-e, vad vill du lägga till eller dra ifrån från denna beskrivning?

P
P 1: - Har svårt att svara på den frågan.
P 2: - Har den inte så noga i huvudet, efter vad jag förstår har du byggt ut del II, samt inspirerats mer av Durrant i del I.
P 3: - Efterhand som vi läste lösningsinriktad litteratur upplevde jag att dessa frågor fick ökat utrymme i jämförelse med hur det var när vi började.

S
S1 (från 94):
- Uppföljning och utvärdering (8) tillkommit.
Matris tillkommit.
Handlingsplanen modifierad.
Tydligare nu.
S 2 (från 97):
- Mycket bra att få det så här kortfattat och lättöverskådligt.
S3 (från 97):
- Jag känner inte riktigt igen beskrivningarna i matrisen. Den utsända matrisen är mer detaljerad, vilket är positivt.

Utrymme för egna perspektiv och synpunkter (fråga 28/24/0)

P: Fråga 28. Har du fått tillräckligt med utrymme för egna perspektiv och synpunkter i föregående frågor?
a. Ja
b. Nej
c. Om nej, så ber jag dig här, sist men inte minst, fritt formulera allt du önskar tillföra!

S: Fråga 24. Har du fått tillräckligt med utrymme för egna perspektiv och synpunkter i föregående frågor?
a. Ja
b. Nej
c. Om nej, så ber jag dig här, sist men inte minst, fritt formulera allt du önskar tillföra!

Tabell 32. *Utrymme för egna perspektiv och synpunkter*

Utrymme för egna synpunkter	P (n=10/12)	S (n=30/36)
Ja	11	27
Nej	0	5
Inget svar	1(glömde fylla i?)	4
Summa	12	36

Fråga 24/28 c. Om nej, så ber jag dig här, sist men inte minst, fritt formulera allt du önskar tillföra!

P
Svar 24 c: Inga c-alternativsvar från psykologerna.

S
Svar 24 c: 21 specialpedagoger har valt att svara på c-alternativet. Av dessa har 12 svarat ”ja” på huvudfrågan, men ändå velat besvara c-alternativet, 5 har svarat ”nej” på huvudfrågan och 4 har inte svarat alls (eller omöjligt att koda). Flera har svarat för att ge information om anonymitetsnivå på övriga svar (Respondenterna har endast numrerats löpande).

S1(svarat 24 a ”ja”) Svar 24 c: Britta Det här var svårt. Jag har gjort ett ärligt försök och önskar dig all lycka på färden med denna avhandling. Hör gärna av dig om du tror att jag kan bidra med något mer!

S2 (svar med ? på fråga 24) Svar 24 c: A: Jag kan känna mig.. alltså när man får en sån här enkät i sin hand va, så blir man.. alltså när jag kom till fråga 2 så kände jag att nej det här kommer jag inte att hinna och inte att orka. Den känns fruktansvärt tung och jobbig.
Int: Det gjorde den?
A: Mm. Och sen så kommer den mitt i julruschen när man sitter med betyg som ska skrivas in och det är utvärderingar på kurserna som ska göras och sen säger man bara nä, lägger den åt sidan och sen så ligger den åt sidan va. Och sen blir det så.
Int: Ja ja. Tycker du när du har gått igenom den också att den är onödigt tung, alltså kunde vissa frågor.. är det mycket överlappning och så så att ...
A: Ah, jag kände nog mest så att man började läsa men sen så la man av att läsa för att det var väldigt mycket.

S3 (svarat 24 b ”nej”) Svar 24 c: Ang. fråga 22 och 23 (och 21). Jag kan egentligen inte gå in så i detalj och analysera. Det är mycket svårt. I övrigt så har besvarandet av denna enkät gett mig tillfälle att fundera över mitt arbete. Det är mycket svårt att ta sig den tiden annars, eftersom vi känner oss mycket pressade i dessa besparingstider. All ork går åt till arbetet. Det har också varit bra med en påminnelse av modellen. Dock tror jag att du har ändrat och lagt till en del sedan jag gick utbildningen 1991-92.
Din modell är, sammanfattningsvis, det bästa verktyg jag har i mitt arbete. Tack!
Ang. sekretesskydd: Alla mina enkätsvar är av typ 1, utom 20 d-typ 2.

S4 (svarat 24 b ”nej”) Svar 24 c: Efter jullov med många tillfällen till tankar om samspel mellan människor, har jag lagt sista handen vid din enkät. Vidareutvecklingen och strukturingen minns jag inte så klart från utbildningen. Har boken utlånad till sonen som ska bli fritidspedagog, så jag har inte jämfört.
På tal om mitt minne så måste jag erkänna att det har varit mycket svårt att minnas hur det var innan! Mitt minne säger mig att de skolsamtal jag hade som förälder och även lärare präglades av ensidig kommunikation från skolans håll. Vissa undantag fanns. Jag har inga klara minnen av samspel! Däremot kände jag ett behov av det och hade spridda tankar om hur det skulle vara och när jag hört dig första gången började mina spridda tankar och funderingar att ordnas in i ditt sett att se på det. Din metod föll i väl förberedd jord och kunde växa in i mina tankar, hoppas du förstår hur jag menar! Jag tycker att dina grundtankar om ett samspel och de krafter som kan komma därur är mycket bra. Likaså detta att inte fördjupa sig i problemet och försöka psykologisera och ”förstå”, som sen kan leda till ett ursäktande förhållande, uppskattar jag mycket och tillämpar de teorierna ofta. Senast igår när vi diskuterade ett f.d. gatubarns agerande i skolan. Tendenser finns att förklara hans trassliga bakgrund och brist på erfarenhet av sociala situationer i vår kultur till att ursäkta honom och få de andra att stå ut med hans sätt att agera. Diskuterade hans situation med en spec. ped. som turligt nog fått huvudansvaret för honom. Vi var eniga och relaterade båda till dig! Härligt!!! Hos andra kollegor – särskilt en, som genomsyrar mitt dagliga arbete, finns mycket klart uttalat att hon vill ha syndabockar och hon ser inte någon del i sitt handlande. Denna kollega köper inget om samspel eller framåtsyn. Vill sitta ner och beklaga sig och bli tyckt synd om. Enda trösten i detta elände är att jag inte är ensam. Har en mycket bra skolledning som delar problemet med mig och gör vad den kan till en viss gräns. Hade det varit på en annan arbetsplats än i skolan hade läraren i fråga inte tjänstgjort! Jag sätter en parentes, ser jag!!) Åter till din metod! Handlingsplaner har jag skrivit sen jag kom ut och de används på hela skolan. Kollegan K har hand om L och när hon lämnar över elever till oss kommer hon med en pärm med de handlinsplaner de haft under L. Dessförinnan har hon inhämtat tillstånd från elever och föräldrar om att få föra det vidare. Vår förhoppning och det vi arbetar för, är att överlämnandet till H ska gå till väga på samma sätt. Vi är nu inne i en diskussion om dokumenterandet och den kommer väl att utmynna i något så småningom. Dokumentationen om eleverna behövs men den ska ju även vara korrekt förd och inte ligga eleven till last i framtiden. Jag dokumenterar mycket om eleverna men det ligger väl förborgat i min dator och väntar på att bli utskrivet och eventuellt arkiverat i ett enormt arkiv där alla elevers dokumentation av skoltiden finns. Jag tenderar att tappa tråden! Som du väl förstått vid detta laget så har jag anammat ditt tänkande och försöker efter bästa förmåga att tillämpa det. Jag har svårt att utvärdera hur det har påverkat mina kollegor och övriga. Hade jag vetat innan att du skulle frågat, hade jag kanske kunnat svara bättre! I min roll som spec.ped trivs jag bäst

med eleverna. Deras respons, både positiv och negativ är min uppmuntran och min glädje. Många av mina kollegor har ett mycket hektiskt lärarliv med huvudet fullt av allt som ska göras och de rusar genom livet och är väldigt svåra att påverka och diskutera med. Andra som tar det lite lugnare är mera öppna och intresserade av diskussioner om t.ex. arbetssätt och bemötande. Det jag skulle vilja utveckla ytterligare är din metod i samtal mellan elever och ledare-lärare. Mirakelfrågan har jag använt med viss framgång. När de väl satt sig och funderat över sin situation har de oftast sett att det inte är så förskräckligt som det känns. Min roll att handleda kollegor ser jag inte som så utvecklingsbar i framtiden. Då måste jag vid sidan om ha något mycket inspirerande som uppväger! Just nu känns det tungt då vi diskuterat och verkligen försökt få en ändring till stånd i förhållningssättet till eleverna i klassen men senast igår hörde jag kommentarer till eleverna som var direkt motsatta de som vi diskuterat! Nu var jag där igen! Jag avslutar med att önska dig all framgång i ditt fortsatta arbete! Det har varit roligt att ta itu med enkäten även om det var svårt och kanske inte gett dig tillräckligt, men du får gärna höra av dig om jag kan göra något ytterligare. Vore roligt att få reda på hur ditt fortsatta arbete med denna enkät blir. Med vänliga hälsningar från ett för tillfället soligt X-stad, X Y:son.

S 5 (annat arbete, ej svarat på föregående alt. på fråga 24)Svar 24 c: Jag har inte svarat på en del frågor där jag tycker att verksamheten skiljer sig allt för mycket för att svaret ska bli meningsfullt.

S6: (svarat 24 a ”ja”) Svar 24 c: Efterkommentarer: Börjar nu igen efter påsk efter min föräldraledighet. Mycket engagerad i mitt arbete, men: tungt arbete. Ensam. Svänger runt och hör inte riktigt hemma nånstans. Viktigt få med andra. göra något tillsammans. Den här modellen varit ett stort steg framåt. Bra att precisera när man pratar om problem.

S7: (svarat 24 b ”nej”) Svar 24 c: Denna enkäts frågor är tydligt utformade på ett sådant sätt att de förutsätter att den svarande arbetar inom skolan, ej inom förskolan. Jag har trots detta försökt svara så gott jag har kunnat. Ibland är mina svar något kortfattade vilket beror på tidsbrist. Alla mina svar är av typ 2.

S8: (svarat 24 a ”ja”) Svar 24 c: Enkäten förutsätter att man arbetar inom skolan, ej inom barnomsorgen. Har försökt omsätta frågorna till förskolenivå och svarat så gott jag har kunnat. Alla svaren är av typ 2.

S9: (svarat 24 a ”ja”) Svar 24 c: Alla mina enkätsvar är av typ 1. Lycka till med din undersökning.

S10: (ej svarat på föregående alt. på fråga 24) Svar 24 c: Det har varit svårt att svara eftersom min roll i särskolan är ny erfarenhet för mig. Jag vet att jag kommer att repetera mina kunskaper som jag fått från dig. Sedan tar det nog lite tid att försöka förmedla hoppet som jag har inom mig. Det ska gå att förändra. Tack för den fina tiden i skolan.

S11: (svarat 24 b ”nej”) Svar 24c: Skriver på separat papper. (Eftersom jag f.n. ej kan arbeta enl din modell blir enkäten svår att besvara. Därför känner jag att jag vill berätta om mitt nuvarande arbete.) Alla frågorna här ovan är av typ 1-typ. Min berättelse är av typ 2-3. Jag tar för givet att du själv kan se vad som bör ”anonymiseras” eller ”omarbetas”. Du får gärna ringa mig om du är tveksam om vad jag menar.

S12 (svarat 24 a ”ja”) Svar 24 c: Alla mina enkätsvar är av typ 1.

S 13 (ej svarat på föregående alt.) Svar 24 c: Alla mina enkätsvar är av typ 1.

S 14 (svarat 24 b ”nej”) Svar 24 c: Jag skulle vilja att du utvecklade din modell att gälla även inom barnomsorgen. Ju tidigare vi kan få in denna lösningsmodell i arbetet med barnen, ju tidigare tror jag att vi ser positiva förändringar. I mitt examensarbete ”Stödresurs inom barnomsorg och grundskola - ett nätverk för barn i svårigheter” finns mer att läsa om mina tankar kring dessa barn. Till sist: Det kändes mycket svårt att besvara frågorna skriftligt. Jag tror det hade varit lättare både för dig och mig att ha ett muntligt samtal kring det aktuella ämnet, men jag förstår ju att det hade varit en omöjlighet för dig. Om jag nu har missuppfattat något eller du vill ställa några följdfrågor, så får du gärna höra av dig. Jag önskar dig lycka till med ditt arbete och hoppas få ta del av det så småningom! Alla mina enkätsvar är av typ 1.

S15: (svarat 24 a ”ja) Svar 24 c: Jag har mycket höga tankar om din samtalsmodell och anser att det var något av det bästa som jag fick på min utbildning. Jag har nu sagt upp mig och fått en tjänst där jag skall ägna mig åt handledning den större delen av tiden. Tyvärr känner jag mig ganska stressad av mycket av det jag lärde mig har fallit i glömska. Jag kommer att arbeta mycket med barnomsorgsbiten och då tror jag inte att det är så ofta man har barn med. Kanske borde man ha tränat mer på att ha elever med i samtalen för det känns oerhört svårt för mig. TACK för din fantastiska undervisning av något som jag tror är något av det bästa en specialpedagog kan ägna sin tid åt. Nämligen utnyttja allt det du lärt oss. Skulle du inte kunna ha några uppfräschningskurser? LYCKA TILL med ditt arbete. Jag hoppas att jag kan komma på din disputation. Hälsningar X

S 16 (svarat 24 a ”ja”) Svar 24 c: Alla mina enkätsvar är av typ 1 information.

S 17 (svarat 24 a ”ja”) Svar 24 c: Tyvärr har jag inte kunnat besvara alla frågorna. Jag har en speciell tjänst och inte fungerat som samtalsledare på det sätt som vi tränade oss på . Jag har inte ändrat min undervisning och har alltid varit mycket rak och ärlig gentemot ”mina” föräldrar. Detta är något som jag blev väldigt glad över att du poängterade. Det finns nämligen kolleger som inte anser att föräldrarna skall få veta ”sanningen” och vara delaktiga i sina barns undervisning. Jag blickar betydligt mer framåt nu än tidigare. Tack för en mycket givande kurs och lycka till med din egen avhandling! Jag vill att mina svar skall behandlas enligt kategori 3, dvs fullständig anonymitet.

S 18: (svarat 24 a ”ja”) Svar 24 c: Hej Britta !

Ursäkta dröjsmålet! Tillslut kom jag in på disketten.
Men huvudorsaken var att jag hade lagt allt åtsidan då brevet kom vid alldeles fel tidspunkt och sen kom det bort bland alla papper som ligger “till sen”, “en annan dag”. Jag hoppas du inte har gett upp hoppet . Med hälsning X.

S 19 (svarat 24 a ”ja”) Svar 24 c: Alla mina svar är av typ 1.

S 20 (svarat 24 a ”ja”) Svar 24 c: Alla mina svar är av typ 1!

S 21 (svarat 24 a ”ja”) Svar 24 c : Hoppas att du kan ha någon glädje av mina svar.
Jag gick kompletteringsutbildningen under 97, så jag har inte arbetat så länge efter din modell. Men redan 91 gick kom jag i kontakt med din bok, då vår kommun hade dig som föreläsare. Jag har haft stor nytta av din bok, men ännu mera efter dina föreläsningar på kompletteringsutbildningen.
Jag önskar dig lycka till med din doktorsavhandling.

M V H XX

Appendix B

Kursplaner för psykologerna Utdrag ur utbildningsplan för specialpedagogern